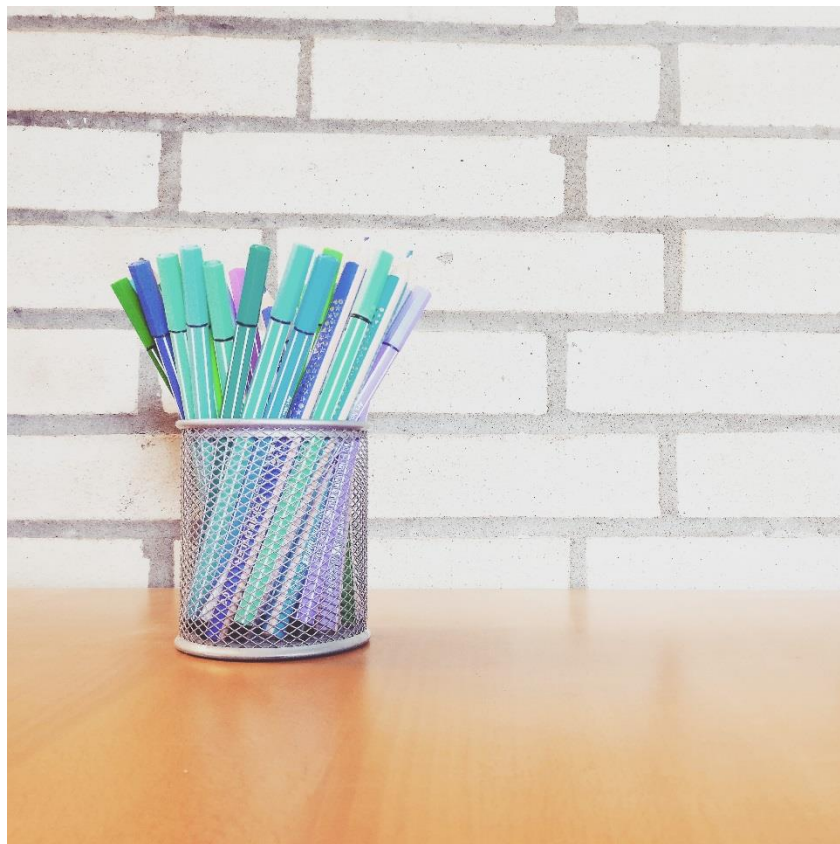


Eva Weyer, Kassandra Ribeiro

Rahmenkonzept Zertifikatskurse

Handreichung für die Planung und Gestaltung von mit ECTS-Punkten versehenen Zertifikatskursen an der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Zum Aufbau und Benutzung des Rahmenkonzepts	3
3. Auf einen Blick – Wichtige Aspekte bei der Planung von Lernangeboten an der EHB-Weiterbildungseinrichtung.....	4
4. Der Kursplan – in Tabellenform gegossene Konzeption eines Zertifikatskurses.....	6
4.1. Beispiel: Wie sieht ein Kursplan konkret aus?.....	8
5. Wichtige Aspekte der Kurskonzeption - Ausführliche Informationen.....	11
5.1. Art des Lernangebots	11
5.2. Kompetenzbegriff - Lehr- und Lernziele	11
5.2.1. Kompetenzverständnis	11
5.2.2. Kompetenzdimensionen.....	13
5.2.3. Prinzipien des Kompetenzerwerbs	14
5.2.4. Kompetenzorientierte Lehre	15
5.2.5. Beispiele: Wie sieht die Umsetzung in einem Kurs aus?	17
5.3. Kursplanung nach Constructive Alignment	18
5.3.1. Beispiel: Umsetzung von Constructive Alignment	20
5.4. Blended Learning Strategie	21
5.4.1 Beispiel: Grundlagen Wissenschaftlichen Arbeitens als Blended Learning Format	23
5.5. Umfang und Credit Points	25
5.5.1. Beispiel: Aufteilung des Stundenumfangs.....	26
5.6. Anrechnung und Anerkennung	26
5.7. Prüfung	27
5.7.1. (Poster-)Präsentation	28
5.7.2. Projektarbeit.....	29
5.7.3. Lerntagebuch/Portfolio	29
5.7.4. Klausur	29
5.7.5. Hausarbeit	29
5.7.6. Mündliche Einzelprüfung.....	30
5.7.7. Rollenspiel mit Reflexion	30
5.7.8. Gruppendiskussion	31
5.7.9. Bearbeitung von Fallbeispielen	31
5.7.10. Biografische Arbeit	31
5.7.11. Internetpräsentation	31
5.7.12. Recherche	32

5.8. Zertifikat/Teilnahmebescheinigung.....	32
5.9. Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen	32
6. Lehrplanung.....	34
6.1. Beispiel: Ausgefüllte Lehrplanungstabelle	34
7. Qualitätsmanagement.....	36
7.1. Qualitätsverständnis und Qualitätsmanagement	37
7.2. Anteil der Lehrenden.....	37
8. Evaluation	38
8.1. Feedback.....	38
8.2. Fragebogen.....	39
8.3. Kompetenzmessung im Rahmen der Prüfung.....	40
8.4. Bedarfserhebung mit der Dilemma-Situationsanalyse	40
Literaturverzeichnis.....	42

1. Einleitung

Durch den Bologna-Prozess werden Hochschulen zunehmend als **Orte des Lebenslangen Lernens** definiert. Ihre Aufgabe ist es, über niedrigschwellige, flexible Angebote und Strukturen Lernprozesse über die gesamte Lebenszeit hinweg zu fördern. Lebenslanges Lernen ist kein neues Konzept, gewinnt jedoch für die Bewältigung wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse immer mehr an Bedeutung.

Das Begriffsverständnis des Lebenslangen Lernens ist je nach Kontext heterogen (vgl. Hof 2009, S. 11f.; Hanft 2013, S. 13ff.). Einigkeit besteht jedoch größtenteils darüber, dass die **Weiterbildung** ein wesentlicher Aspekt des Lebenslangen Lernens ist. Diese ist im **Berliner Hochschulgesetz** in §4 Absatz 4 fest verankert, in dem es heißt: „Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung. Sie fördern die Weiterbildung ihres Personals und die allgemeine Erwachsenenbildung.“ Demnach gehören Weiterbildungsmaßnahmen ganz klar zu den hochschulischen Aufgabengebieten, wobei wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne des Lebenslangen Lernens auf die Zielgruppe von bereits vielfältig qualifizierten und kompetenten Lernenden zugeschnitten sein muss. Sie ermöglicht Lernformen verschiedenster Art, die an den individuellen Bildungsbiografien ansetzen und „setzt [...] auf horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem“ (Hanft 2013, S. 15).

Im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung **kann eine vielfältige Zielgruppe angesprochen werden, die die EHB bereichert**: Alumni, die hier neue Themenfelder auf tun und Kompetenzen weiterentwickeln wollen; Berufstätige, die sich zu einem weiteren oder ersten Studium entscheiden oder sich darauf vorbereiten möchten; Fachkräfte, die statt einer Fortbildungsbescheinigung lieber ein Hochschulzertifikat erwerben möchten. Die Weiterbildungsstudierenden unterscheiden sich von den sogenannten traditionellen Studierenden. Sie bringen oft mehr Lebens- und Arbeitserfahrung mit, kommen mit ganz konkreten Anliegen und Erwartungen für ihre Tätigkeit und haben i.d.R. viele anderweitige Verpflichtungen im Familien- und Arbeitsleben. Sie kommen zunächst nur für ein zeitlich begrenztes Angebot, nicht für ein mehrjähriges Studium. Die Hochschule muss sich auf diese Zielgruppe einstellen mit entsprechender Beratung und Service und einem passenden Lehrangebot.

Die Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) soll ein **eigenes Profil** haben und **bestimmte Qualitätserwartungen** erfüllen. Daher sollen alle Angebote nach einheitlichen Grundsätzen geplant und gestaltet werden. Die vorliegende Handreichung gibt einen konzeptionellen Rahmen vor, der für die Planung und Entwicklung solcher zielgruppen- und kompetenzorientierter Zertifikatskurse an der Weiterbildungseinrichtung der EHB angewandt wird und gibt Unterstützung bei der Umsetzung. Das Rahmenkonzept enthält einerseits die wesentlichen Qualitätsmerkmale, die bei der Gestaltung von Weiterbildungskursen mit einbezogen werden sollen. Dazu gehören die Kompetenzorientierung, die Zertifizierung, die Vergabe von Leistungspunkten nach dem ECTS-Verfahren sowie ein Qualitätsmanagement inklusive Evaluation. Andererseits werden strukturell-organisatorische Aspekte festgelegt, wie zum Beispiel der Umfang und die Struktur der Kurse, die Möglichkeit der Anrechnung erbrachter Leistungen, die Zugangsvoraussetzungen oder die Prüfungsform und -bewertung. Die einheitliche Handhabung dieser Aspekte soll Lehrenden und Studierenden **Sicherheit** in ihrer Planung und Orientierung geben.

2. Zum Aufbau und Benutzung des Rahmenkonzepts

Das Konzept soll Sie als Dozent_in bei der Konzeption eines Weiterbildungsangebots unterstützen bzw. Hintergrundinformationen für schon bestehende Kurspläne liefern. Es ist nicht wie ein Roman gedacht, den Sie von vorne bis hinten durchlesen, sondern **wie ein Handbuch, mit dem Sie die verschiedenen Themen nachschlagen können, wenn sie für Sie gerade aktuell sind.**

Das Rahmenkonzept bietet zunächst in Form einer tabellarischen Aufstellung eine Kurzübersicht über die verschiedenen Aspekte, mit denen Sie als Lehrende unserer Weiterbildungseinrichtung bei der Kurskonzeption in Berührung kommen, sodass die relevantesten Informationen auf einen Blick erfasst werden können (Kapitel 3).

Mit Kapitel 4 folgt dann eine knappe Erläuterung für den Aufbau eines Kursplans mit einem Beispiel. Sie können Kapitel 4 zur Orientierung nutzen, wenn Sie eigene Kurspläne für neue Zertifikatsangebote erstellen.

Darauf folgt eine ausführlichere Darstellung der verschiedenen Aspekte der Kursplanung – von der Art des Lernangebots über eLearning und Credits bis zur Prüfung - die jeweils begründet und mit einem Beispiel versehen werden. Herzstück ist dabei das zentrale Qualitätsmerkmal **Kompetenzorientierung**. Da unserer Lehrerfahrung nach an verschiedenen Instituten und Institutionen Vieles unterschiedlich verstanden und gehandhabt wird, soll die ausführlichere Darstellung einem einheitlichen Verständnis und Vorgehen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung dienen. Sie können Kapitel 5 als Nachschlagewerk für die verschiedenen Aspekte der Kursplanung nutzen.

In Kapitel 6 wird eine tabellarische Form der Lehrplanung vorgestellt. Mit der Lehrplanung werden die einzelnen Sitzungen vorbereitet und die verschiedenen Einheiten mit Materialien und Zeitplanung festgehalten. So wird sichergestellt, dass der Kurs auch bei Krankheit oder Wechsel von Dozent_innen in gleichbleibender Qualität weiter angeboten werden kann.

Anschließend werden in Kapitel 7 und 8 das Qualitätsverständnis und das Evaluationsverfahren der Weiterbildungseinrichtung erläutert. Dies hat zwar nur indirekt Einfluss auf Ihre Kurskonzeption, ist aber dennoch ein Bereich, der für Sie als Dozent_in eine wichtige Rolle spielt, der Ihre Arbeit beeinflusst und in dem Sie aktiv mitwirken können.

3. Auf einen Blick – Wichtige Aspekte bei der Planung von Lernangeboten an der EHB-Weiterbildungseinrichtung

<u>Art des Lernangebots</u>	Es können Zertifikatskurse angeboten werden, die strukturell einem Hochschul-Modul oder einer Unit daraus ähneln.
<u>Kursplan</u>	Der Kursplan für einen Zertifikatskurs gibt ähnlich wie eine Modulbeschreibung einen Überblick über das Angebot. Er nimmt die o.a. Themen auf und bezieht sie auf die konkreten Inhalte.
<u>Kompetenzbegriff, Lehr- und Lernziele</u>	<p>Weiterbildungskurse an der EHB sollen zu einem problemlösungsorientierten Handeln innerhalb komplexer Anforderungen und Situationen befähigen.</p> <p>Im Vordergrund stehen die Kompetenzen, die die Teilnehmenden (TN) bereits mitbringen und solche, die sie für ihre berufliche oder akademische Praxis noch benötigen.</p> <p>Dabei liegt der Schwerpunkt auf Lernergebnissen und weniger auf Lehrinhalten. Die Anregung von Selbstlernprozessen bei konkreten, für die TN relevanten Problemstellungen soll maßgeblich zum Kompetenzerwerb beitragen.</p>
<u>Kursplanung nach Constructive Alignment</u>	Um die Kompetenzentwicklung innerhalb der Lernangebote zu sichern, werden die Weiterbildungskurse nach dem Constructive Alignment konzipiert. Das Gestaltungskonzept betont den Zusammenhang zwischen Lehr-/Lernmethoden, Lernergebnissen und Prüfungsformaten. Diese drei Kernpunkte der Lehrplanung müssen genau aufeinander abgestimmt sein und sich an dem orientieren, was die Teilnehmenden während des Angebots tatsächlich lernen.
<u>Blended Learning Strategie</u>	Um den Bedarfen sowie den Ressourcen der heterogenen Zielgruppe gerecht zu werden, werden Zertifikatskurse der EHB im Blended Learning Format konzipiert, d.h. dass sich traditionelle Präsenzveranstaltungen mit online-basierten Lehr-/Lernphasen abwechseln. So können sich die Teilnehmenden neben den Präsenzveranstaltungen, die sie vor Ort besuchen, ihre Lernzeit flexibel einteilen und von zu Hause aus arbeiten.
<u>Umfang (Präsenz- und Selbstlernzeit, Blended Learning) und Credit-Points</u>	<p>Alle Zertifikatskurse werden mit mindestens 3 ECTS-Punkten versehen. 30 Stunden Lern- und Arbeitszeit (Workload) entsprechen 1 ECTS-Punkt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30-40% des gesamten Workload finden als Präsenzzeit statt. Davon kann maximal die Hälfte über ELearning-Angebote abgedeckt werden. • 40-50% des gesamten Workload sind Selbstlernzeit. • Für Prüfung und Prüfungsvorbereitung werden etwa 20% des Workload eingeplant.

<u>Anrechnung und Anerkennung</u>	Die TN sollen die Möglichkeit haben, die Zertifikate im Rahmen eines Hochschulstudiums an der EHB anerkennen zu lassen. Daher ist für jeden neuen Zertifikatskurs die Passung mit Hochschulmodulen der EHB zu prüfen.
<u>Prüfung</u>	Eine kompetenzorientierte Prüfung ist auf die zu entwickelnden Kompetenzen und Lernaktivitäten abgestimmt (Constructive Alignment). Die Bewertung erfolgt mit einem Punkteraster, das durch individuelles Feedback ergänzt wird.
<u>Zertifikat</u>	Alle Angebote werden vom Prüfungsamt zertifiziert, so dass die Teilnehmenden sich die ECTS-Punkte auf ein Studium an der EHB anrechnen lassen können. Die Zertifikatskurse sollen nach Möglichkeit alle pauschal anerkannt werden. Daher soll bei der Konzeption die Anerkennung gleich mit bedacht werden.
<u>Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen</u>	Die Weiterbildungsangebote stehen einer heterogenen Zielgruppe offen, die sich sowohl aus Studierenden und Berufstätigen der EHB sowie aus Externen zusammensetzen kann. Pro Kurs ist je nach Inhalt und Format eine Gruppengröße von ca. 15 bis 30 Teilnehmenden angedacht. Für die Teilnahme an den Weiterbildungskursen sowie für die anschließende Zertifizierung werden im Allgemeinen keine Zugangsvoraussetzungen festgelegt. Für die Anrechnung der erbrachten Leistungen auf ein Studium an der EHB werden jedoch entsprechende Qualifikationen, wie zum Beispiel eine Hochschulzugangsberechtigung, vorausgesetzt.
<u>Lehrplanung</u>	Um die kurzfristige oder langfristige Übergabe der Veranstaltung an andere Lehrende zu erleichtern, werden für alle Präsenztermine und Selbstlernaufgaben Lehrplanungstabellen erstellt, die immer wieder aktualisiert werden. Sie enthalten konkrete Hinweise über Methoden, Materialien und Inhalte.
<u>Qualitätsmanagement</u>	Die Qualität der Weiterbildungseinrichtung der EHB zeichnet sich durch eine Orientierung an den Kund_innen aus und umfasst folgende Elemente: <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientierung • Einheitliche und transparente Kursplanung nach Constructive Alignment • Zertifizierung durch die Hochschule • Bedarfsorientierung • Service-Orientierung für Lehrende und TN • Regelmäßige Evaluation der Lernangebote. Das Qualitätsmanagement fußt entsprechend auf dem Austausch mit den Lernenden und den Lehrenden, sowie regelmäßiger systematischer Evaluation.
<u>Evaluation</u>	Die Evaluation der Zertifikatsangebote geht über die reine Bewertung der Kurse und der Lehrenden hinaus. Sie dient der bedarfsgerechten Konzeption und der Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden.

4. Der Kursplan – in Tabellenform gegossene Konzeption eines Zertifikatskurses

Die Zertifikatskurse sind wie Module bzw. Lehrveranstaltungen innerhalb einzelner Module strukturiert und sollten sich bei Bedarf in ein Modulhandbuch übertragen lassen – etwa wenn es um die Entwicklung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs geht. Auch für die Anrechnung ist das relevant: Wenn ein Kurs dem Modul eines Studiengangs schon weitgehend entspricht, wird es für Modulverantwortliche und Prüfungsamt leichter, den Zertifikatskurs als Modul anzuerkennen. Die entsprechende Planung sichert also, dass die Zertifikatskurse tatsächlich den Hochschulzugang im Sinne der „offenen Hochschule“ erleichtern.

Der Kursplan gibt den interessierten Arbeitgeber_innen und (potenziellen) Teilnehmenden, aber auch den Organisator_innen, Vermarktungs- und Beratungspersonen einen Überblick zum Lehrangebot. Innerhalb der Weiterbildungseinrichtung soll er außerdem dafür sorgen, dass auch andere Lehrende den Kurs durchführen können. Idealerweise sollte daher auch eine Lehrplanung und Materialsammlung (vgl. 6) vorliegen, die sich auf die geplante Kompetenzentwicklung bezieht.

Der Kursplan als Kurz-Beschreibung des Zertifikatskurses nimmt die Grundorientierungen dieses Rahmenkonzepts auf und bezieht sie auf das konkrete Lernangebot.

Der Kursplan ist tabellarisch aufgebaut und enthält mindestens die folgenden Aspekte:

Thema des Kurses und Einordnung in Aufgabengebiete (Relevanz):

Die Zertifikatskurse im Weiterbildungsprogramm sind zunächst keinem Studiengang zugeordnet und lassen sich daher auch nicht in Studienbereiche o.ä. fassen. Umso wichtiger ist es, dem einzelnen Angebot einen Kontext zu geben. Neben einer Beschreibung der u.a. Inhalte und Kompetenzen ist es wichtig aufzuzeigen, in welchen beruflichen und akademischen Kontexten diese von Nutzen sind.

Theoriebezug:

Neben der berufsbezogenen Kontextualisierung (s.o.) ist es auch wichtig, den wissenschaftlichen Theorie- und Disziplin-Bezug zu verdeutlichen.

Inhalte:

Die wichtigsten Themen, Methoden und Techniken, mit denen sich die Lernenden im Kurs beschäftigen, werden hier genannt.

Kompetenzen, an denen gearbeitet wird:

Die Kompetenzen werden entsprechend des DQR nach dem 4-Säulenmodell (Fachkompetenz: Wissen, Fertigkeiten; Personale Kompetenzen: Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) aufgeschlüsselt (vgl. 5.2). In jedem Zertifikatskurs werden alle vier Säulen berücksichtigt, wobei Schwerpunkte gesetzt werden können.

Die Entwicklung eines Kompetenzprofils ist für Sie als Lehrende hilfreich, da es als Grundlage für die gesamte Kursplanung dient. Dabei werden die *zentralen zu entwickelnden Kompetenzen* bereits im Vorfeld von Ihnen vorgegeben. Dies ist die Basis, die wichtigsten Kompetenzen, die für das Angebot eine Rolle spielen. Schwerpunkte können und sollten innerhalb des Kompetenzprofils nach den *Bedarfen der Teilnehmenden* gesetzt werden. Daher ist das Kompetenzprofil, das vor Beginn des Weiterbildungskurses entwickelt wurde, noch nicht als vollständig anzusehen. Erst eine *Befragung der Teilnehmenden*, beispielsweise mit einem Test oder der Dilemma-Situations-Analyse (vgl. 8) zu Beginn des Lernangebotes gibt Aufschluss über die bereits vorhandenen und noch benötigten Kompetenzen der Teilnehmenden und schafft die tatsächliche Grundlage

für den weiteren Verlauf der Veranstaltung. Durch dieses Analyseverfahren können sich zusätzliche bereits vorhandene Kompetenzen sowie Bedarfe der Teilnehmenden ergeben, die in die Lehrplanung mit aufgenommen werden.

Das Kompetenzprofil des Kurses ist außerdem Grundlage für den Vergleich zwischen dem Weiterbildungsangebot und den Modulplänen der Studiengänge. So wird die Basis für ein transparentes und anwendbares Anrechnungskonzept entwickelt (vgl. 5.6).

Teilnahmevoraussetzungen:

Formale Qualifikationen oder Vorkenntnisse, die Teilnehmende mitbringen sollten, werden hier aufgelistet. Die Zertifikatskurse können sich beispielsweise nur für bestimmte Berufsgruppen eignen oder als weiterführende Angebote aufeinander aufbauen.

Im Sinne der Offenen Hochschule ist es allerdings förderlich, wenn möglichst viele Kurse für eine möglichst breite Gruppe an Teilnehmenden zur Verfügung stehen.

Sofern erforderlich, können hier auch psychisch-physische Voraussetzungen festgehalten werden (vgl. 5.9)

Workload und ECTS-Punkte:

Alle Zertifikatskurse werden mit mindestens 3 ECTS-Punkten versehen. 1 ECTS-Punkt entspricht dabei etwa 30 Stunden Arbeitsaufwand, welche in Stunden angegeben werden, wobei je 15 Minuten Pause pro Stunde eingerechnet werden sollten (vgl. 5.4).

- 30-40% des gesamten Workload finden als Präsenzzeit statt. Davon kann maximal die Hälfte über eLearning-Angebote abgedeckt werden
- 40-50% des gesamten Workload sind Selbstlernzeit
- Für Prüfung und Prüfungsvorbereitung werden 15-25% des Workload eingeplant.

Die Selbstlernzeit beinhaltet angemessene Vor- und Nachbereitung, Literaturstudium und Recherche, aber auch Projekt- und Praxisaufgaben, (gegenseitige) Hospitation, sowie weitere Gruppenarbeiten.

Lernformen:

Entsprechend des Constructive Alignment (vgl. 5.3) ist hier nachvollziehbar zu machen, wie die verschiedenen Aktivitäten zur Kompetenzerweiterung in den o.a. Bereichen führen und dabei auf die Prüfung vorbereiten. Insbesondere ist hier zu berücksichtigen, in welchem Umfang Studienleistungen auch im eLearning erbracht werden können.

Prüfungsform(en):

Auch die Prüfung ist entsprechend des Constructive Alignment so zu gestalten, dass sie den Kompetenzerwerb in intendierten Bereichen abbilden kann. Eventuell ist dafür die Kombination mehrerer Formate notwendig. Beispiele für kompetenzorientierte Prüfungsformen sind unter 5.7 aufgelistet.

Anrechnung:

Hier ist nachzulesen, in welchen Modulen und Studiengängen der EHB die erworbenen ECTS-Punkte nach derzeitigem Stand angerechnet werden können (vgl. 5.6). Dies können Sie als Lehrende mit Hilfe der wissenschaftlichen Leitung vorbereiten.

Literatur:

Die wichtigsten Quellen, auf denen das Seminar aufbaut, müssen entsprechend des Constructive Alignment (vgl. 5.3) zu den Punkten *Theoriebezug*, *Inhalte* und *Kompetenzen* passen.

4.1. Beispiel: Wie sieht ein Kursplan konkret aus?

Das untenstehende Beispiel zeigt exemplarisch, wie der Kursplan aussieht. Dabei sind viele Punkte *nicht vollständig aufgeführt, sondern als Anhaltspunkt* gedacht, wie der Kursplan ausgefüllt werden kann.

Zertifikatskurs Forschungswerkstatt Quantitativ Kursplan	
Einordnung in Aufgabengebiete	<p>In vielen Berufen im sozial-gesundheitlichen Bereich findet aktuell eine Akademisierung statt.</p> <p>Innerhalb verschiedener Professionalisierungsdiskussionen wird großer Wert auf den Bezug zu Wissenschaft und aktueller Forschung gelegt. Um diesen herstellen zu können, sind eigene methodische Kompetenzen erforderlich, die nachhaltig durch eigene Forschungstätigkeit erworben werden können.</p> <p>Die Studierenden werden durch forschungsmethodische Kompetenzen in die Lage versetzt, die Forschungsarbeiten in ihrer Disziplin zu verstehen, zu überprüfen und zu kritisieren. Diese Fähigkeiten sind notwendig, um sich eigenständig in einer akademisierten Disziplin positionieren zu können, sich weiterzubilden und das professionelle Handeln wissenschaftlich zu begründen.</p> <p>Darüber hinaus gilt eine Forschende Haltung als Professionalisierungsmerkmal. Die Integration beider Aspekte in das berufliche Handeln, Denken und Selbstkonzept soll in dieser Unit nachhaltig durch eigene Forschungstätigkeit erworben werden.</p>
Theoriebezug	<p>Durch alle forschungsmethodische Diskussion zieht sich die Frage, was Wissenschaft ist, bzw. wie ein Wissensstand erworben oder gesichert werden kann. Eine erkenntnistheoretische Verordnung ist also notwendig, um den Forschungsprozess beginnen zu können, und wird in diesem immer wieder aktualisiert.</p> <p>Durch das Erlernen konkreter methodischer Kenntnisse sowie durch die unmittelbare Erfahrung, einen Wissensstand durch eigene forschende Tätigkeit professionell zu erweitern, wird eine Reflexion über fachliche Erkenntnis angestoßen. Diese sensibilisiert für die Beurteilung der Qualität von Theorien und Modellen in den eigenen beruflichen Feldern.</p>
Inhalte	<p>In der Quantitativen Forschungswerkstatt wird ein typischer Forschungsprozess einmal von den Teilnehmenden durchlaufen. Zunächst wird das Forschungsdesign ins Auge gefasst. Wichtig sind quantitative Erhebungsmethoden (Beobachtung, Befragung, nicht-reaktive Verfahren) und Auswertungsmethoden (Deskriptive Auswertung, Korrelation, Mittelwertsvergleich, Signifikanz). Daneben spielen Projektmanagement, Teamarbeit und Kenntnisse über den wissenschaftlichen Fachdiskurs eine Rolle.</p>
Kompetenzen, an denen gearbeitet wird	<p>Fach- und Theoriekompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden kennen verschiedene Methoden der quantitativen empirischen Sozialforschung und können diese voneinander unterscheiden.</p> <p>Sie kennen Studien und Forschungsergebnisse, die für ihre jeweilige (berufliche) Fachrichtung relevant sind, können diese vor dem theoretischen Hintergrund kritisch hinterfragen und in Beziehung zur Fachpraxis setzen.</p> <p>Sie verstehen, wozu Projektmanagement dient, und kennen einen typischen Ablauf eines Forschungsprojekts.</p>

	<p>Methoden- und Handlungskompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden können eigene Fragestellungen entwickeln und daraus ein quantitatives Untersuchungsdesign ableiten.</p> <p>Sie können die eigene Fragestellung mit Hilfe geeigneter quantitativer Forschungsmethoden beantworten.</p> <p>Die Teilnehmenden können ihr Forschungsprojekt schriftlich sowie mündlich präzise und adäquat darstellen und in der Fachgemeinschaft diskutieren.</p> <p>Sie kennen den zeitlichen Ablauf eines Forschungsprojektes und können ihr Projekt entsprechend planen und umsetzen.</p> <p>Sozialkompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden kooperieren bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Forschungsprojekte miteinander.</p> <p>Die Teilnehmenden erkennen die in der Gruppe herrschenden heterogenen Hintergründe, Perspektiven und persönlichen Ressourcen sowie Schwächen und können diese konstruktiv bewerten und als Grundlage für die Arbeitsteilung im Team nutzen.</p> <p>Sie können ihr forschungsrelevantes Wissen und ihre Handlungskompetenzen für andere nutzbar machen und sich gegenseitig ergänzen.</p> <p>Sie haben Strategien, wertschätzend, ressourcenorientiert und konstruktiv im Team zusammenzuarbeiten.</p> <p>Selbstreflexive Kompetenzen</p> <p>Die Teilnehmenden können eigene Stärken und Schwächen in Bezug auf die o.a. Kompetenzen benennen und so ihr Selbstkonzept erweitern.</p> <p>Sie können mit einer forschenden Haltung auf professionelle Fragestellungen zugehen.</p> <p>Sie setzen sich reflexiv mit den Forschungsergebnissen in Bezug auf das eigene berufliche Handeln auseinander.</p>
Teilnahmevoraussetzungen	<p>Die Teilnehmenden sollten über Grundkompetenzen in den Bereichen Forschungsmethoden und wissenschaftlichem Arbeiten verfügen.</p> <p>Diese umfassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative und quantitative Forschungsansätze unterscheiden können • Kenntnis verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden • Wissenschaftliches Lesen und Schreiben: Exzerpieren, Visualisieren, Gliedern, Zitieren • Wissenschaftliches Arbeiten: Recherchieren, Nutzung von Datenbanken • Präsentationstechniken (schriftlich und mündlich)
Workload	<p>90 Stunden Präsenzzeit</p> <p>150 Stunden Selbststudium</p> <p>60 Stunden Prüfungsvorbereitung und Prüfung</p>
Credits	Der Gesamt-Aufwand von 300 Stunden entspricht 10 ECTS-Punkten.
Lernformen / Constructive Alignment	Die Forschungswerkstatt findet als Projektseminar statt. Die Studierenden vertiefen mit Hilfe entsprechender Literatur unterschiedliche quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden. In kleinen Forschungsgruppen finden die Teilnehmenden eine Forschungsfrage vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Quellen sowie

	<p>der beruflichen Nutzbarkeit. Anschließend entwickeln sie ein Design zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage. Sie führen dann Datenerhebung, Datenauswertung, sowie Interpretation und Dokumentation der Ergebnisse durch.</p> <p>Über den gesamten Prozess werden sie von der _dem Dozent_in als Coach begleitet.</p>
Prüfung	<p>Ein Forschungsbericht erläutert und dokumentiert alle Schritte des Forschungsprozesses, bettet das Thema theoretisch und empirisch ein und stellt anschließend einen Rückbezug zur beruflichen Praxis und/oder weiterer wissenschaftlicher Verwendung her (80% der Note).</p> <p>Zusätzlich werden die Forschungsprojekte zum Abschluss in der Gruppe im Stil eines Konferenzvortrags (10 Min. Vortrag, 15 Min. Diskussion) vorgestellt und zur Diskussion gestellt (20% der Note).</p>
Anrechnung	<p>Der Zertifikatskurs kann im Rahmen des Moduls 6.3 (Unit A 619) des Studiengangs Soziale Arbeit, sowie im Rahmen des Moduls 6.3 (Unit 1) <i>Forschungsmethoden</i> im Studiengang Kindheitspädagogik angerechnet werden.</p>
Literatur	<p>Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.</p> <p>Coggon, David (2007): Statistik. Einführung für Gesundheitsberufe. Bern: Verlag Hans Huber.</p> <p>Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge, Rowohlt: Hamburg.</p> <p>Hug, Theo; Poschenik, Gerald (2010): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft (Studieren, aber richtig).</p> <p>Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Imprint: Springer (Springer-Lehrbuch).</p> <p>Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.</p>

5. Wichtige Aspekte der Kurskonzeption - Ausführliche Informationen

5.1. Art des Lernangebots

Im Angebotskatalog der Weiterbildungseinrichtung der EHB sind Zertifikatskurse enthalten, die Themen aus den hochschulischen Schwerpunktgebieten Sozial- und Gesundheitswesen, Religion, und (frühkindliche) Bildung abdecken. Sie ähneln strukturell einem Hochschul-Modul oder einer Unit daraus. Dementsprechend besteht die Möglichkeit die während der Kurse erbrachten Leistungen nicht nur zertifizieren, sondern auch auf ein (angestrebtes) Studium an der EHB anrechnen zu lassen.

Mögliche Angebote reichen von begleitenden Angeboten für den Berufseinstieg von Alumni über Module aus den Studiengängen, die für Externe entsprechend aufbereitet werden, bis zu Kursen, die in Kooperation mit Arbeitgebern oder anderen Organisationen neu entwickelt werden. Zertifikatskurse können einzeln oder aufeinander aufbauend, als Fortbildung oder Teil von bzw. Vorbereitung auf ein Studium belegt werden. Langfristig denkbar ist auch ein berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang. Ein solcher benötigt allerdings eine eigene Studienordnung, die über die Vorgaben dieses Rahmenkonzepts hinausgeht.

5.2. Kompetenzbegriff - Lehr- und Lernziele

Im vorliegenden Rahmenkonzept werden die Lehr-/Lernziele als Kompetenzen verstanden, die die Teilnehmenden im Laufe des jeweiligen Weiterbildungsangebots entwickeln und die sie für ihre berufliche Praxis oder ein angestrebtes Studium benötigen.

Zur praktischen Umsetzung kompetenzorientierter Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung soll die Einführung des Europäischen sowie des Deutschen Qualifikationsrahmens und des Hochschulqualifikationsrahmens (EQR / DQR / HQR) beitragen. Der DQR definiert Kompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für lebenslanges Lernen 2013, S.15).

Lehrpläne sollen sich verstärkt an **Lernergebnissen (outcomes) orientieren** und weniger an Lehrinhalten und -zielen (inputs). Die ausschließliche „Konzentration auf institutionelle Lernorte und Ausbildungsformen sowie formale Bildungsabschlüsse“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann et al. 2014, S. 13) rücken dadurch in den Hintergrund und die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gewinnt an Gewicht.

5.2.1. Kompetenzverständnis

Es besteht nach wie vor ein sehr heterogenes Verständnis vom Kompetenzbegriff, abhängig von den Interessen und Zielen der jeweiligen Institutionen, Einrichtungen etc. So stützt sich PISA beispielsweise auf einen sehr kognitivistischen Kompetenzbegriff, der sich bewusst auf kognitive Leistungen und deren funktionale Bestimmung beschränkt. Im Mittelpunkt solcher kognitionsbezogenen Ansätze stehen vor allem das Fachwissen und die daraus resultierenden Denkprozesse (vgl. Arnold/Erpenbeck 2015, Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann et al. 2014).

Der vorliegende Rahmenplan soll jedoch auf einem **handlungsbezogenen** und **problemlösungs-orientierten** Kompetenzverständnis beruhen, das weit über die reine kognitive Leistungsfähigkeit hinausgeht und auch affektive, motivationale und volitionale Komponenten der Handlungsfähigkeit fokussiert (Weinert 2001; Roth 1971). Im Zentrum stehen die Kompetenzen, die die Teilnehmenden bereits besitzen sowie solche, die sie noch für ihren Berufsalltag oder ein eventuell angestrebtes Studium benötigen.

Eine weitestgehend anerkannte Kompetenzdefinition von der OECD, die sowohl die kognitiven als auch die stärker handlungsbezogenen Aspekte mit einbezieht, soll als Grundlage für die Weiterbildungskurse an der Evangelischen Hochschule dienen:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“

(OECD zit. nach Gnahs, 2007, S. 21f.).

Das heißt, dass Kompetenzen über reines Fachwissen weit hinausreichen, aber doch eng daran geknüpft sind. Wissen dient sozusagen als Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung. Kurzum: es gibt keine Kompetenz ohne Wissen, aber reines Wissen sagt noch nichts über die Kompetenzen der jeweiligen Person aus (Arnold/Erpenbeck 2015, S. 46).

In den Kursplänen der Weiterbildungskurse der EHB sollen verstärkt auch **Emotionen** und **Werte** ihre Beachtung finden, da z.B. nach Erpenbeck und Sauter (2015) nahezu jedes menschliche Handeln von Werthaltungen und Emotionen beeinflusst oder gewissermaßen angetrieben wird. Damit grenzt sich der hier verwendete Kompetenzbegriff von einem hauptsächlich an Qualifikationen orientierten Verständnis ab und bezieht gleichermaßen Emotionen und Werte als den „Kern der Kompetenzen“ (ebd. S. 15) ein. Sie befähigen auch in unsicheren Situationen zum Handeln, in denen eine Person nicht über ausreichendes Wissen verfügt, so wie es zum Beispiel in Krisen- oder Ausnahmesituationen der Fall ist. Das Zurückgreifen auf bereits verinnerlichte Werte, Normen und Regeln kann in entsprechenden Situationen eine maßgebende Entscheidungshilfe sein, denn „[s]ie ‚überbrücken‘ oder ersetzen fehlendes Wissen, schließen die Lücke zwischen Wissen im engeren Sinne und dem Handeln“ (Erpenbeck/Sauter 2015, S. 15).

Allerdings sind Werte nur dann handlungswirksam, wenn sie „im eigenen Handeln erlebt und emotional positiv gespeichert“ (Arnold/Erpenbeck 2015, S. 41), das heißt verinnerlicht, werden. Denn nur auf diese Weise können sie sich zu Emotionen und/oder Motivationen entwickeln. Kompetenzaneignung vollzieht sich demnach über die eigenen Motivationen und Emotionen.

Bei der Verinnerlichung von Werten in individuelle Emotionen und Motivationen handelt es sich um einen Prozess der sogenannten „emotionalen Labilisierung“. Hierbei wird der emotionale Zustand des Menschen desorientiert, indem sich dieser neuen Situationen oder Erkenntnissen gegenüberstellt, mit denen er umgehen muss (Arnold/Erpenbeck 2015, S. 43).

Der Prozess des Kompetenzerwerbs wird als ein **eigenaktiver Selbstlernprozess** begriffen. Nur wer sich seine Kompetenzen wirklich selbst aneignet, ist in der Lage, diese im Berufs- und Lebensalltag selbstständig in konkrete Handlungs- und Denkopoperationen auch innerhalb sich ständig ändernder Verhältnisse umzusetzen. Der Kompetenzerwerb hängt demnach stark von Selbstorganisationsfähigkeiten ab. Die alleinige Orientierung an Inhalten regt dabei noch keine Kompetenzentwicklung an. Kompetenzen werden dann erworben, wenn sich Lernende in Situationen befinden, in denen sie Probleme lösen, sich orientieren, kooperieren und dabei auch, aber eben nicht ausschließlich, auf Inhalte zurückgreifen müssen (vgl. Arnold/Erpenbeck 2015; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann et al. 2014; Voncken 2011). Problemorientiertes Lernen ist also eine effektive Strategie zum nachhaltigen Kompetenzerwerb.

Hierbei spielt auch die **eigene Haltung** und **Reflexionsfähigkeit** eine entscheidende Rolle, wie sie vor allem von Fröhlich-Gildhoff und Nentwig-Gesemann et al. (2014) betont wird. Ihnen zu Folge ist „eine (forschungs-)methodisch fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit [...] notwendig, um sich der eigenen Biografie und Subjektivität bewusst zu sein, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können, eine Situation auf der Grundlage von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Forschungskompetenzen analysieren zu können“ (ebd. S. 24). Durch solch eine reflexiv-forschende Haltung können gut oder auch weniger gut funktionierende Alltagsroutinen sichtbar gemacht und ggf. überdacht werden.

5.2.2. Kompetenzdimensionen

Die Zertifikatskurse der Weiterbildungseinrichtung der EHB stützen sich in Bezug auf die zu berücksichtigenden Kompetenzbereiche auf das 4-Säulenmodell des DQR. Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzbereiche: die „Fachkompetenz“, welche sich aus „Wissen“ und „Fertigkeiten“ zusammensetzt sowie die „Personale Kompetenz“, bestehend aus „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“.

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 1: 4-Säulen-Struktur des DQR zur Kompetenzbeschreibung (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011)

Diese Struktur wird in der Bildungslandschaft von einem breiten Konsens getragen und umgesetzt. Sie zeigt ein ganzheitliches Kompetenzverständnis, in dem auch die sozial-emotionalen Anteile von Handlungskompetenz in den Blick genommen werden.

Für Sie als Dozent_in dient diese Struktur unter anderem als Grundlage für Ihre Kurs- und Lehrplanung (vgl. 4 und 6).

5.2.3. Prinzipien des Kompetenzerwerbs

„Die Neurowissenschaften beschreiben Lernen als einen sehr dynamischen Vorgang, an dem alle menschlichen Dispositionen beteiligt sind: alle Sinne, Werte, Emotionen, kognitive Abläufe (Verstehensprozesse), aber auch Handlungen. Das heißt, Lernen besteht nicht nur aus der Aufnahme und Speicherung von Informationen, sondern in gleichem Maße aus der Umsetzung der Information in Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.“ (Arnold 2009, S. 182)

Aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge ist Lernen ein Vorgang, der sich **individuell** vollzieht, d.h. dass sich jeder Mensch im Laufe seines Lebens, oft unbewusst, eigene Lerntechniken und -stile aneignet. Jedes Gehirn nimmt auf seine eigene Art und Weise Informationen auf, verarbeitet, speichert und nutzt sie auf unterschiedlichen Wegen (vgl. Roth 2006, S. 55f.). Dennoch gibt es einige Faktoren, die den Lernerfolg begünstigen oder negativ beeinflussen können.

Dazu gehört unter anderem die Einsicht darüber, dass der Mensch im Allgemeinen weniger durch Wissensübertragung lernt sondern sich vielmehr durch **Selbstaneignung** neues Wissen im Gehirn schafft und nachhaltig verankert. Das bereits in 5.2.1 erläuterte Prinzip der Selbstaneignung setzt voraus, dass die Lernenden eben nicht durch einen passiven Vorgang zu mehr Wissen und Kompetenz gelangen, wie es oft im sogenannten Nürnberger Trichter dargestellt wird. Erfolgreiches Lernen geschieht vielmehr über Eigenaktivität und bedarf daher eines hohen Maßes an **Selbstorganisation und Autonomie** (vgl. Spitzer 2002; Erpenbeck/Sauter 2015; Roth 2006; Arnold/Erpenbeck 2015).

Dabei ist nicht gemeint, dass Lernende am besten isoliert von anderen Kompetenzen erwerben. Austausch und Diskussion mit anderen über eine Problemstellung fördern die Selbstaneignung sogar (s.u.). Eingeschränkt wird der Lernprozess aber, wenn Einzelne durch ein hierarchisches Verhältnis in eine passive Rolle geraten, sich nicht mehr an der Erarbeitung beteiligen oder nur ausführen, was ihnen vorgegeben wird.

Dabei spielt auch das Prinzip der **Ganzheitlichkeit** eine entscheidende Rolle. Bei Lernprozessen geht es nicht nur um die bloße Wissensaneignung, die sich über Denkprozesse vollzieht. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Emotionen sind gleichermaßen am Lernen beteiligt, wie das reine Wissen. Deshalb müssen in Bildungsprozessen alle vier Dimensionen einbezogen werden.

Auch die **Verknüpfung mit Vorwissen**, das heißt mit Inhalten die bereits gelernt wurden oder Erfahrungen mit dem Lerngegenstand, beeinflusst das Lernen positiv. So kann sich das Gehirn neues Wissen fast ausschließlich über die Bewältigung neuer Aufgaben unter Heranziehung bereits vorhandenen Wissens aneignen. „Lernen bedeutet [...], dass die Lernenden die neuen Inhalte mit solchen Inhalten verbinden, die schon in ihren Wissensnetzen vorhanden sind und damit individuelle Verankerungen bzw. neuronale Repräsentationen von einem neuen Inhalt [...] entstehen können“ (Spitzer zit. nach Arnold/Goméz Tutor/Kammerer 2015, S. 109). Um Bildungsprozesse auch wirklich effektiv zu gestalten und zu begleiten, müssen Sie also an den Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden anschließen.

Gleichzeitig bedeutet Lernen auch eine Konfrontation mit Neuem und Fremdem. Das kann immer wieder zu Unsicherheiten, Überforderungen oder sogar zu Ängsten und Widerständen führen. Diese Tatsache zeigt, wie eng Lernen und **Emotionen** miteinander verknüpft sind. Lernen geht jedoch auch mit positiven Gefühlen einher. So tragen beispielsweise Begeisterung, Interesse oder Faszination maßgeblich zum Lernerfolg

bei (Roth 2006, S. 57). Auch die Tatsache, dass Lernen innerhalb sozialer Austauschprozesse oft erfolgreich verläuft, bestätigt dies (Hüther 2006). In einer Gruppe treffen verschiedene Perspektiven und Wertevorstellungen aufeinander, was in Interaktionsprozessen zu vielfältigen - sowohl positiven als auch negativen - Emotionen führen kann. Austauschprozesse erfordern außerdem, dass sich die Lernenden über ihren Gegenstand verständigen, die eigenen Gedanken ausformulieren und Positionen begründen müssen. Dadurch werden Reflexionsprozesse angestoßen, die das Lernen vertiefen. Je nach Gruppendynamik kann das Lernen innerhalb einer Gruppe als motivierend, bereichernd oder auch hemmend wahrgenommen werden. Daher ist es wichtig, neben Austauschprozessen auch die Erarbeitung von Kommunikations- und Feedbackregeln bzw. Vereinbarungen für die Gruppenarbeit anzuregen.

5.2.4. Kompetenzorientierte Lehre

Wenn sich Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung vor allem individuell, ganzheitlich, über Selbstlernprozesse, durch die Anknüpfung an Vorwissen und mit einem hohen emotionalen Anteil vollziehen, ergibt sich daraus eine **veränderte Rolle für Sie als Lehrende**. Bisher wurden die Begriffe des Lehrens und Lernens häufig stark von der lehrenden Person geprägt. Das heißt, dass Lehrende sozusagen als Ausgangspunkt jeglichen Lernens gesehen wurden. In kompetenzorientierten Lernangeboten rücken jedoch Lernende mit ihren Bedarfen, ihren Fähigkeiten und ihrer Lernbiografie in den Vordergrund. Die Teilnehmenden der Weiterbildungskurse der EHB setzen sich unter anderem aus Berufstätigen zusammen, die bereits über eine **Vielfalt an Berufserfahrungen und Kompetenzen** verfügen und in ihren jeweiligen fachlichen Gebieten als Expert_innen angesehen werden (vgl. 5.9). Das bedeutet, dass Sie als Lehrende mit veränderten Anforderungen konfrontiert werden und eine andere Rolle innerhalb des Bildungsangebotes einnehmen. Die Lernenden werden als Gestalter_innen ihrer eigenen Bildungsbiografie anerkannt und es gilt ihre Lernprozesse durch geeignete Rahmenbedingungen zu ermöglichen und aufmerksam zu begleiten. Dabei ist es wichtig eben auch offen zu sein für Umwege, Veränderungen und Situationen, die nicht unbedingt planmäßig verlaufen. Von den Lernenden auszugehen heißt auch, zu beobachten, warum sie zu bestimmten Lernfortschritten gelangen und zu anderen nicht, welche Rolle dabei biografische Aspekte spielen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Teilnehmenden schon mitbringen (Hoffmann/Ekkehard 2015). Um die bereits vorhandenen Kompetenzen zu erfassen, kann in den Weiterbildungsangeboten der EHB das Dilemma-Situationsverfahren (vgl. 8.3) eingesetzt werden, mit dem Sie sich als Dozent_in im Vorfeld vertraut machen können. Der Einsatz und die Auswertung dieses Verfahrens werden vom Team der Weiterbildungseinrichtung begleitet.

Bei der Lehre vom Lernenden auszugehen und seine Bildungsprozesse zu begleiten, bedeutet jedoch nicht, dass Sie als Dozent_innen keinerlei Lehr-/Lernziele vorgeben. Auch Lernarrangements, die die Selbstständigkeit und die Selbstlernprozesse der Lernenden fokussieren, werden von Lehrenden gestaltet, die wiederum ihre eigene Expertise mitbringen und sich am Kursplan und den Zielen der Weiterbildungseinrichtung orientieren. Ihre Kompetenzen, Expertise und Vorgaben fließen automatisch in die Gestaltung der Lernarrangements mit ein und geben so auch eine bestimmte Zielrichtung vor. Wichtig ist jedoch, dass diese Lernarrangements von Aushandlungsprozessen zwischen Ihnen und den Lernenden gekennzeichnet sind und somit keine einseitigen Versuche zur „Wissensvermittlung“ stattfinden (vgl. Hoffmann/Ekkehard 2015, S. 103). Da Wissen nach aktuellem Stand der Forschung nur von den Lernenden selbst konstruiert werden kann, ist es nicht möglich, dass Lehrpersonen den Lernenden Wissen vermitteln. Sie können stattdessen Lernende anregen oder auch herausfordern, Lernangebote bereitstellen und den Lernprozess moderieren und begleiten.

Daher ist es auch wichtig, dass Sie sich als Lehrende **ihre eigenen Lehr- und Lernstrategien bewusst machen**. Die Frage danach, was Sie als Dozent_in motiviert und ob Sie lehren, um die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung des Lernenden zu unterstützen oder welche eigenen Bedingungen Sie an die Lernfortschritte der Teilnehmenden stellen, kann solche Reflexionsprozesse anstoßen (vgl. Hoffmann/Ekkehard 2015, S. 103 ff.). Kompetenzorientierte Angebote können am besten umgesetzt werden, wenn das eigene Bildungs- und Lernverständnis reflektiert wird und die Lehrenden selbst die Wirksamkeit von kompetenzorientierten Angeboten erlebt haben.

Siebert fasst die Aufgaben für Lehrende als Begleiter_innen und Mitgestalter_innen von Lernprozessen wie folgt zusammen (zit. nach Gnahn 2007, S. 44):

- „Lehrende gestalten anregende Lernumgebungen.
- Sie ermöglichen den Wechsel der Beobachtungsperspektive.
- Sie stellen Lernmaterialien für unterschiedliche Lernkanäle bereit.
- Sie schaffen soziale Situationen, in denen von- und miteinander gelernt wird.
- Sie animieren zu Beobachtungen zweiter Ordnung (Metakognition) und ermöglichen den Lernenden so Einblicke in ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und Lerninhaltsdefinitionen.
- Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Vergessenes und Vernachlässigtes.
- Sie motivieren und begeistern durch die Art und Weise, wie sie ein Thema darbieten.“

Aus der veränderten Rolle, die Sie als Lehrende einnehmen, ergeben sich automatisch auch spezifische Anforderungen für die **didaktische Gestaltung** Ihres Weiterbildungsangebotes an der EHB. Kompetenzorientierte Weiterbildungskurse an der Evangelischen Hochschule erfordern eine verstärkte Orientierung an didaktischen Methoden, die die Kompetenzentwicklung und damit die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden stärken. Selbstlernprozesse stehen dabei im Vordergrund, während klassische Instruktionmethoden an Bedeutung verlieren.

Als mögliche Lehr-/Lernformen werden hier vor allem Lernarrangements gesehen, die die Weiterbildungsstudierenden mit ihren Bedürfnissen, Interessen, Zielen sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt ihrer eigenen Lernprozesse stellen. Die Kombination von unterschiedlichen und möglichst abwechslungsreichen Methoden, Materialien, Arbeitsformen und Lernumgebungen soll dazu beitragen, dass das Lernangebot an den verschiedenen Lebens- und Arbeitswelten sowie den jeweiligen Kompetenzen, Lernvoraussetzungen, beruflichen und sozialen Erfahrungen der heterogenen Zielgruppe anknüpft. Als Dozent_in ermöglichen Sie den Teilnehmenden durch entsprechende Methoden und Materialien die **aktive Auseinandersetzung** mit dem Thema. Dabei lassen Sie auch die eigenen Zielformulierungen der Weiterbildungsstudierenden zu, da selbst gesteckte Ziele eher motivieren als von außen gestellte. Selbstgesteuertes Lernen wird dabei „gleichzeitig als Voraussetzung für jegliches Lernen, als Methode und als Ziel gesehen“ (Weinert zit. nach Horstkemper 2014, S. 2). Das Hauptziel besteht also darin, die Teilnehmenden bei ihrem selbstständigen Wissens- und Kompetenzerwerb zu unterstützen oder auch herauszufordern. Die Verantwortung für die Gestaltung der Lernarrangements liegt jedoch in der Hand der Dozent_innen.

5.2.5. Beispiele: Wie sieht die Umsetzung in einem Kurs aus?

Der Kurs beginnt mit einer aktivierenden **Zielabfrage** nach der Methode „Die Fee“ (Weidenmann 2008, S. 274 f.). Dabei stellen sich die Teilnehmenden eine gute Seminarfee vor, die ihnen drei Wünsche erfüllen will. Alle Teilnehmenden benennen auf Karten etwas, was sie können oder verstehen wollen, oder eine Schwäche, die sie loswerden möchten. Die Karten werden gesammelt und geordnet und anschließend gut sichtbar angebracht. Im Seminarverlauf kann immer wieder auf die gesammelten Karten eingegangen werden, zum Beispiel indem die Teilnehmenden die Wünsche markieren, die schon in Erfüllung gegangen sind.

Als nächstes folgt eine **Abfrage zum Wissensstand**. Die Weiterbildungskurse der EHB richten sich an Teilnehmer_innen aus diversen beruflichen Kontexten. Diese gehen mit unterschiedlichem Vorwissen in den jeweiligen Kurs und verfügen über sehr verschiedene Kompetenzen. Für sie als Dozent_in ist es daher wichtig, die Kompetenzvielfalt der einzelnen Teilnehmenden zu kennen, um einschätzen zu können, wie sich die Gruppe zusammensetzt und auf welche Kompetenzen zurückgegriffen werden kann.

Häufig haben Lehrende an dieser Stelle den Impuls, einen einheitlichen Wissensstand in der Gruppe herzustellen, indem sie die wichtigsten Grundbegriffe und Positionen vortragen. So sind wir es aus unserer eigenen Zeit als Studierende gewohnt, so erleben wir es bei Workshops und Tagungen.

Im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik, würde es sich jedoch bei heterogenem Vorwissen in der Gruppe anbieten, einen **Wissensaustausch zwischen den Teilnehmenden** anzuleiten. Die Teilnehmenden können in Kleingruppen ihr Fachwissen zusammentragen. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit können dann in unterschiedlicher Form präsentiert und veranschaulicht werden, wobei die Gruppen sich gegenseitig ergänzen. Dieses Verfahren hat mehrere Vorteile:

- Das Wissensspektrum der gesamten Gruppe wird veranschaulicht.
- Die Teilnehmenden, die bereits über umfangreiche Kenntnisse verfügen, sind aktiv und können diese im Diskurs vertiefen (während sie bei einem Vortrag von Bekanntem häufig „abschalten“).
- Die Teilnehmenden, die weniger Vorwissen haben, können in der Kleingruppe eher ihre Fragen und Ideen einbringen als im Plenum, und gegenüber anderen Teilnehmenden evtl. freier reden als gegenüber der Lehrperson.
- Die Teilnehmenden kooperieren miteinander und lernen sich noch besser kennen. Gleichzeitig werden überfachliche (Sozial-)Kompetenzen gestärkt.
-

Im weiteren Seminarverlauf nutzen die Studierenden die **Fallarbeit** in Anlehnung an Müller (2015). Bei der Fallarbeit suchen die Weiterbildungsstudierenden selbst Situationen aus ihrem Berufs- oder Lebensalltag aus und bearbeiten diese mittels der folgenden Schritte:

- Die einzelnen Teilnehmenden erzählen im Seminar zunächst im Plenum oder in Kleingruppen ihre jeweilige Situation und schildern, wie sie diese erlebt haben.
- Danach bekommen die anderen Teilnehmenden sowie Sie als Lehrende_r die Möglichkeit Verständnisfragen zu dem Fall zu stellen, um sich ein möglichst umfangreiches Bild von der Situation zu verschaffen.
- Im Anschluss können sich die Teilnehmenden in Kleingruppen Fragen überlegen, die es ermöglichen, die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Den Erzählenden werden die

Fragen gestellt und sie werden durch die Beantwortung dazu angeregt, die Situation aus den Augen anderer Beteiligter zu sehen.

- Danach können die Erzählenden in Einzel- oder Gruppenarbeit reflektieren, wie sie den Perspektivwechsel erlebt haben.
- Eine weitere Aufgabe kann darin bestehen, Kernthemen aus den jeweiligen Situationen herauszufiltern, die wiederum weiter im Kurs bearbeitet werden können.
- Am Ende dieser Methode können die Erzählenden, ebenfalls in Einzel- oder Gruppenarbeit, alternative Handlungsmöglichkeiten für die jeweilige Situation erarbeiten. Die herausgearbeiteten Kernthemen und alternativen Handlungsmöglichkeiten können in geeigneter Form (z.B. als Flipchart) dokumentiert und präsentiert werden.

Sie als Dozent_in achten während des Arbeits- bzw. Lernprozesses darauf, den Teilnehmenden den Erkenntnisgewinn in Selbstlernprozessen und im Austausch mit der Gruppe zu ermöglichen. Durch Moderation der Diskussionsphasen, gezielten Rückfragen, sowie konstruktives Feedback und Unterstützung an angemessener Stelle können Sie den **Lernprozess vertiefen und unterstützen** und darauf hinwirken, dass sich alle beteiligen können. Wichtig ist, dass nicht zu früh nach Lösungen gesucht wird. Zunächst geht es wirklich nur um das Verständnis, dann um die Perspektivübernahme. Handlungsoptionen werden erst zuletzt betrachtet, nachdem der Fall besser verstanden worden ist.

Anschließend ist es Ihre Aufgabe, die Teilnehmenden bei der Suche nach hilfreichem Fachwissen zu unterstützen, das weitere Perspektiven aufzeigen kann und Antworten auf offene Fragen gibt. Unabhängig davon, wie aktivierend und partizipativ Sie Ihren Input an dieser Stelle aufbauen: Er wird stärker an den Fragen und Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert sein, als wenn Sie damit eingestiegen wären, und die Teilnehmenden werden ihn motivierter und interessierter aufnehmen, da sie ihn auf die eigene Situation beziehen können.

5.3. Kursplanung nach Constructive Alignment

Lernende sind nicht immer intrinsisch motiviert in dem Sinne, dass sie sich rein aus eigenem Interesse und Wissensdurst mit den Kursinhalten auseinandersetzen möchten. Verschiedene Bildungsangebote werden immer auch mit dem Ziel belegt, anschließend über eine Qualifikation zu verfügen, die meist durch eine Prüfung erworben wird. Für einige Lernende ist die Qualifikation dabei wichtiger als das Themengebiet als solches. Daher ist es für die Lernenden sehr wichtig, dass sie durch die Lernaktivitäten auch möglichst gut auf die Prüfung vorbereitet werden. Wichtig sind ihnen besonders die Inhalte und Kompetenzen, die auch in der Prüfung gefordert werden. Nicht immer sind allerdings die prüfungsrelevanten Kompetenzen mit den Lernzielen deckungsgleich. Es kommt beispielsweise vor, dass das Lehrziel für einen Kurs sich auf die Fähigkeit bezieht, komplexe Zusammenhänge zu analysieren und dafür Lösungen zu entwickeln - in der abschließenden Klausur die am stärksten benötigte Kompetenz aber das Auswendiglernen oder eloquentes Formulieren ist.

Die Lehrveranstaltungen der Weiterbildungseinrichtung der Evangelischen Hochschule Berlin werden nach dem von John Biggs entwickelten outcome-orientierten Gestaltungskonzept des **Constructive Alignment** (Biggs und Tang 2007) gestaltet, welches auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruht und in enger Verbindung zu dem Konzept der Kompetenzorientierung steht.

Constructive Alignment bedeutet, die Kursplanung von Anfang an auf die zu erwerbenden Kompetenzen als Ziel auszurichten. Alles andere wird in Abhängigkeit von diesem Ziel geplant. Der Schwerpunkt liegt also auf der Verschränkung von Lernergebnissen, Lehr-/Lernmethoden, und Prüfungsformaten. Diese drei Kernpunkte der Lehrgestaltung stehen in Abhängigkeit zueinander und müssen bei der Kursentwicklung genau aufeinander abgestimmt werden, um einen roten Faden durch die Lehrveranstaltung zu ziehen und so das Erreichen der Lernergebnisse, also der zu entwickelnden Kompetenzen, zu sichern.

Dieses didaktische Modell kann für die Konzeption von unterschiedlichen Lehrformaten herangezogen werden, unabhängig vom jeweiligen Thema und Fachbereich.

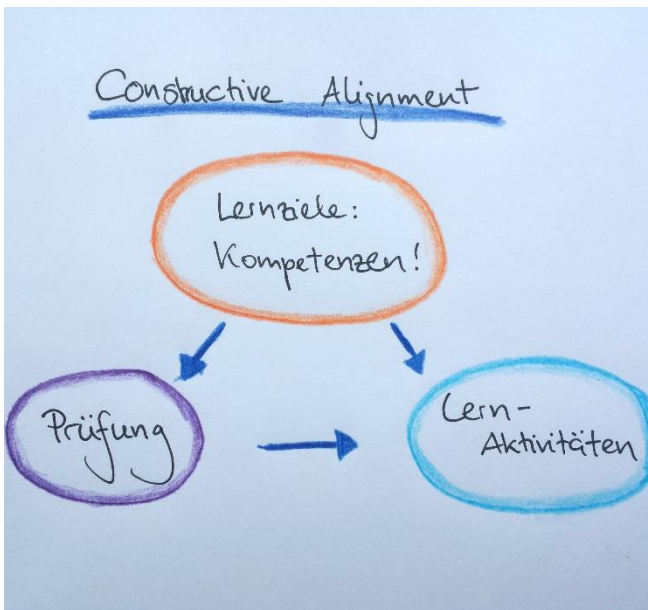


Abbildung 2: Constructive Alignment (Eigene Darstellung)

Im Sinne des Constructive Alignment werden zunächst die **Lernergebnisse** formuliert. Das Hauptziel besteht darin festzulegen, was die Teilnehmenden nach der Veranstaltung können, das heißt welche Kompetenzen sie entwickeln sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die *learning outcomes* zwar zunächst von den Lehrenden vorgegeben werden, dass der Kursplan aber auch offen sein muss für Lernergebnisse, die von den Teilnehmenden selbst ausgehen (vgl. Biggs/Tang 2007, S. 53). Es sollte die Möglichkeit bestehen, dass die Lernenden eigene Lernziele entdecken und formulieren, da sie als Expert_innen für ihre eigene Berufspraxis und Bildungsbiografie selbst gut einschätzen können, welche Kompetenzen sie benötigen.

Erst danach können die **Lehr-/Lernmethoden bzw. -aktivitäten** so festgelegt werden, dass sie sich genau danach richten, was die Teilnehmenden tatsächlich lernen sollen und wollen. Eine bestimmte Kompetenz kann sich nur unter der Voraussetzung entwickeln, dass Lernende sich in einer Lernsituation befinden, die den Erwerb dieser spezifischen Kompetenz fördert. Hierbei gilt der Grundsatz der Aktivität: "Learning is constructed by what activities the students carry out; learning is about what they do, not about what we teachers do" (Biggs, o.J.). Das heißt, dass die Teilnehmenden „auch aktiv durchführen, was sie lernen sollen“ (Baumert/May 2013, S. 24).

In einem dritten Schritt können dann das geeignete Prüfungsformat und die dazugehörigen **Prüfungsaufgaben** festgelegt werden. Diese richten sich nach den Lernzielen und Lernaktivitäten. Hierbei gilt also dieselbe Grundregel: es wird genau das geprüft, was als Lernziel festgesetzt und während der Lernaktivitäten explizit durchgeführt wurde. Danach richtet sich, ob es sich bei der Prüfungsform um eine schriftliche oder mündliche Prüfung, um eine Präsentation, ein Portfolio oder eine klassische Klausur handeln kann. Eine Klausur bietet sich nur dann an, wenn der Schwerpunkt bei den Lernzielen ganz klar beim Fachwissen lag. Wenn die Lernziele und Lernaktivitäten z.B. stark bei der Kooperation untereinander lagen, sollten die Lernenden auch bei der Prüfung die Aufgabe haben zu kooperieren, oder ggf. ihre Zusammenarbeit zu reflektieren.

In jedem Fall sollte die Prüfung kriterienorientiert und nicht normorientiert sein. Das heißt, es wird geprüft, wie gut die Teilnehmenden die zuvor als Lernergebnisse formulierten Kompetenzen wirklich erworben haben und *nicht*, welche der Teilnehmenden am besten gelernt haben, um eine Rangliste aufzustellen (Biggs und Tang 2007, S. 52f.).

5.3.1. Beispiel: Umsetzung von Constructive Alignment

Als Beispiel für die Kursplanung nach Constructive Alignment kann der Zertifikatskurs „Forschungswerkstatt Quantitativ“ herangezogen werden. Das Ziel dieser Weiterbildungsveranstaltung besteht darin, eigene Forschungsprojekte durchzuführen (vgl. 4.1). Um dieses Ziel zu erreichen ist eine Reihe von Kompetenzen erforderlich, die die Teilnehmenden (TN) im Verlauf des Lernangebotes erwerben sollen. Dazu gehören unter anderem:

- Die TN kennen verschiedene Methoden der quantitativen empirischen Sozialforschung und können diese voneinander unterscheiden.
- Die Teilnehmenden können eigene Fragestellungen entwickeln und daraus ein quantitatives Untersuchungsdesign ableiten.
- Die TN können die eigene Fragestellung mit Hilfe geeigneter quantitativer Forschungsmethoden beantworten.

Solche Lernziele formulieren Sie als Dozent_in im Vorfeld zunächst klar und deutlich, damit Sie in der anschließenden Kursplanung die Inhalte und Methoden festlegen können, die die Entwicklung dieser Kompetenzen und des primären Lernziels fördern. Mögliche Inhalte und dazu passende Methoden könnten bei dem gewählten Beispiel dann wie folgt aussehen:

- Die TN analysieren selbstständig wissenschaftliche Studien und Forschungsergebnisse, um sich mit dem Aufbau und Untersuchungsdesign wissenschaftlicher Arbeiten vertraut zu machen und deren Relevanz für ihr eigenes Berufsfeld einschätzen zu können. Entsprechende Erkenntnisse können dann im Plenum diskutiert werden.
- Selbstständige Erarbeitung verschiedener quantitativer Untersuchungsdesigns und quantitativer Forschungsmethoden (Korrelationsstudie, Experiment, Interview, Beobachtung, Signifikanztests, Befragung, nicht-reaktive Verfahren etc.) unter Berücksichtigung der von Ihnen empfohlenen Literatur. Die TN können z.B. in Gruppen zusammenarbeiten, jeweils eine quantitative Forschungsmethode bearbeiten und anschließend im Plenum präsentieren. Bei der Gruppenarbeit werden gleichzeitig überfachliche Sozial- und Reflexionskompetenzen gefördert.

- Um die einzelnen quantitativen Forschungsmethoden tatsächlich anwenden zu können, üben die TN diese im Kurs. So können Untersuchungsdesigns und Untersuchungsinstrumente z.B. Fragebögen entwickelt werden, die dann in Kleingruppen mit einer kleinen Stichprobe eingesetzt und ausgewertet werden können. Dies kann auch immer bereits im Hinblick auf die Entwicklung einer eigenen Fragestellung stattfinden. Nach entsprechender Anwendung können die TN beurteilen, welche Methoden für ihr Forschungsvorhaben geeignet sind. Ggf. kann die Erprobung einiger Methoden per Video aufgezeichnet werden, sodass die TN im Nachhinein ihr Auftreten und ihre Rolle als forschende Personen reflektieren können.
- In der Praxis können die TN ihre Forschungsmethoden selbstbestimmt umsetzen, Daten zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage erheben und diese im Kurs mit der fachlichen Unterstützung der Dozent_in auswerten.

Nachdem Sie die Inhalte und Methoden entsprechend der vorher bestimmten Lernziele geplant haben, können Sie eine geeignete Prüfungsform festlegen. Die Prüfung (einen Überblick zu verschiedenen Verfahren finden Sie unter 5.7) soll darüber Aufschluss geben, ob die Teilnehmenden die Lernziele tatsächlich erreicht haben. Bei der „Forschungswerkstatt Quantitativ“ bietet es sich an, die Teilnehmenden einen schriftlichen Forschungsbericht schreiben zu lassen. Solch ein Bericht zeigt, ob die Teilnehmenden eine wissenschaftliche Frage unter Anwendung entsprechender Forschungsmethoden beantworten können, die vorher geübten Methoden sinnvoll begründet auf ihre Fragestellung anwenden und ob sie ihr Ergebnis in Bezug zu ihrer eigenen Berufspraxis setzen können.

5.4. Blended Learning Strategie

Blended Learning bedeutet, dass die herkömmliche Präsenz-Lehre durch eLearning-Angebote ergänzt wird. Dafür gibt es gute Gründe: Im gesundheitlichen sowie im pädagogischen Bereich wächst, wie in nahezu allen anderen beruflichen Kontexten auch, der Bedarf an qualifizierten Fachkräften. In vielen Berufen vollzieht sich eine Akademisierung und die Fachkräfte bilden sich zunehmend beruflich weiter. Gleichzeitig erschwert der enge wirtschaftliche Rahmen in vielen Organisationen und Einrichtungen eine regelmäßige (berufliche) Weiterbildung, die oft mit einem hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden ist. Auch für Studierende, die im Rahmen ihres Studiums regelmäßige Präsenzveranstaltungen besuchen und die aufgrund dessen wenig Zeit zur Verfügung haben, ist es schwer, sich mit Hilfe von Weiterbildungsangeboten zu spezialisieren oder Studienpunkte nachzuholen.

Zudem sind heute zunehmend immer mehr Studierende mit ihren mobilen Endgeräten unterwegs, auch am Lernort. Sie sind es gewohnt, im Internet zu recherchieren und zu lernen und sich mit ihren Lerngruppen über Social Media zu vernetzen. Viele Alltags- aber auch viele berufliche Fertigkeiten können heute schnell mit Lernvideos erworben werden, zum Beispiel Eier trennen, einen Tisch bauen oder Kalkulationen mit Excel-Tabellen anfertigen. Zu fast allem sind Anleitungen online verfügbar und täglich erweitert sich das Wissensangebot. Dabei bieten multimediale Zugänge die Möglichkeit, verschiedene Lerntypen unterschiedlich anzusprechen und sich Kompetenzen im eigenen Lerntempo anzueignen.

Da sich das Weiterbildungsangebot der EHB an eine heterogene Zielgruppe (siehe Kapitel 5.9) richtet, die sich aus Studierenden sowie aus Berufstätigen zusammensetzen kann, müssen Lernangebote konzipiert werden, die **flexibel** sind und den **knappen zeitlichen Ressourcen** der Teilnehmenden entsprechen. Eine Lösung hierfür besteht in der Konzeption von Blended Learning Formaten, die sich aus traditionellen

Präsenzveranstaltungen und online-basierten Lehr-/Lernarrangements zusammensetzen. Das heißt, dass die Teilnehmenden sich neben den Präsenzveranstaltungen, die sie vor Ort besuchen, ihre Lernzeit flexibel einteilen und am Arbeitsplatz, unterwegs oder von zu Hause aus arbeiten können.

Hier gilt wie immer, dass die didaktische Strategie entscheidend ist, damit die Angebote auch im intendierten Sinn genutzt werden können. Für die Lernenden (und die Lehrenden) muss der **Nutzen der eLearning-Anteile** ersichtlich sein. Die eLearning-Phasen werden inhaltlich sinnvoll mit den Präsenzveranstaltungen verknüpft, sodass sich ein roter Faden durch den gesamten Lernprozess zieht. Konkret kann das heißen: Insbesondere reines Fachwissen kann i.d.R. auch gut alleine am Computer oder mobilen Endgerät erworben werden. Die begleitete Anwendung, Diskussion und Umsetzung des online selbst erarbeiteten Fachwissens kann dagegen gut in der Präsenzzeit stattfinden (flipped classroom).

Während der eLearning-Phasen können die Lernenden ihr eigenes Tempo wählen und sich ihre Lernzeiten selbst einteilen. Sie werden dabei stärker angeregt, wenn die Inhalte nicht nur als Texte präsentiert werden, sondern multimedial: Videos, Podcasts, kleine Tests und Selbsteinschätzungen, aber auch interaktive Formate wie Blogs, gemeinsam erstellte Dokumente oder Chats sind Möglichkeiten für kompetenzorientierte eLearning-Formate. Auf diese Weise werden Materialien für unterschiedliche Lernkanäle bereitgestellt, sodass die Teilnehmenden sich das Medium auswählen können, das dem jeweiligen individuellen Lerntyp entspricht (vgl. 5.2.4). Dabei kann unterschieden werden zwischen synchronen eLearning-Methoden, bei denen die Personen gleichzeitig online kommunizieren können, und asynchronen Methoden, bei denen sich die Kommunikation zeitlich versetzt vollzieht:

1. Synchron:
 - Online-Unterhaltung per Gruppen-Chat.
 - Webinar: ein interaktives Online-Seminar mit Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Dozent_in und Teilnehmenden, z.B. über Adobe Connect.
2. Asynchron:
 - gemeinschaftliche Erstellung und Bearbeitung von Dokumenten verschiedenster Art.
 - Tests und Selbsteinschätzungen, die die Studierenden alleine durchführen.
 - Blog: regelmäßiges Veröffentlichen von kleinen Texten, die von den anderen Kursteilnehmenden gelesen und kommentiert werden können. Blogs können z.B. als Lerntagebuch verwendet werden. Gruppen-Blogs können den Fortschritt einer Arbeitsgruppe dokumentieren.
 - Erstellen und Hochladen von Videos, Podcasts oder anderen Audio-Visuellen Präsentationen, die dann wahlweise kommentiert werden können.
 - Diskussionsforum, in dem Arbeitsgruppen oder der ganze Kurs z.B. Fragen stellen und beantworten oder Beispiele sammeln können.

Alle Formate können ganz unterschiedlich in den Kurs eingebettet werden: Als freiwillige Unterstützung, als verpflichtende Aufgabe in der Selbstlernzeit oder als Teil der Prüfungsleistung kann alles dabei sein.

Für Sie als Dozent_innen bedeutet ein Blended Learning Konzept, dass der persönliche Kontakt zu den Teilnehmenden einerseits reduziert wird, Sie sie aber andererseits **online stärker betreuen**. Ein Vorteil der online-Betreuung ist wiederum, dass Sie sich dabei **Ihre Zeit flexibler einteilen und an verschiedenen Orten arbeiten können**. Ein gewisses Verständnis von internet-gestützten Lernprozessen ist

eine Voraussetzung für die Durchführung von Lehr-/Lernangeboten im Blended Learning Format. Gern stehen Ihnen hier die Mitarbeiter_innen der Weiterbildungseinrichtung beratend zur Seite.

5.4.1 Beispiel: Grundlagen Wissenschaftlichen Arbeitens als Blended Learning Format

Als Beispiel für einen Zertifikatskurs im Blended-Learning-Format soll die Unit *Grundlagen Wissenschaftlichen Arbeitens* aus dem Brückenkurs Forschung dienen. Dieser Kurs umfasst insgesamt 90 Stunden. In der folgenden Grafik wird deutlich, wie diese Stunden auf die Präsenz- und die Selbstlernphasen mit Online-Anteil aufgeteilt werden:

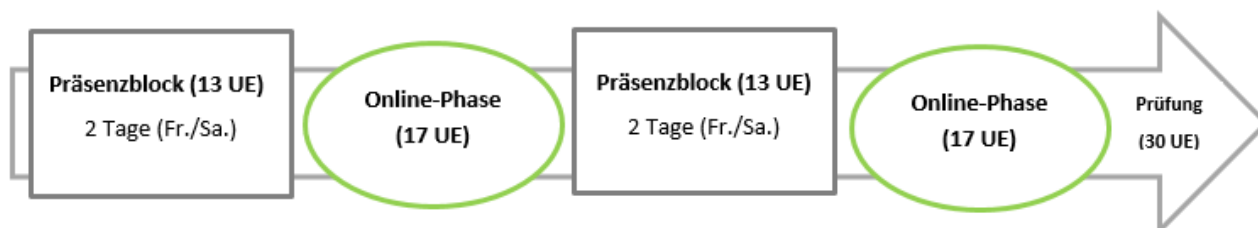


Abbildung 3: Beispiel eines Blended Learning Formats (Eigene Darstellung)

Der Kurs beginnt mit einer Präsenzphase von 2 Tagen a 5-6 Stunden. Nach einer Kennenlernphase findet der inhaltliche Einstieg statt. Es wird erarbeitet, wie wissenschaftliche Forschung definiert wird und wie man eine Forschungsfrage entwickelt. Außerdem werden verschiedene Recherche- und Lesestrategien ausprobiert und der Dozent gibt einen Einblick in Präsentationstechniken. Am zweiten Tag wird die erste 3-wöchige Online- bzw. eLearning-Phase zwischen den beiden Präsenzblöcken vorbereitet. Dazu werden konkrete Aufgaben und organisatorische Abläufe besprochen sowie verbindliche Vereinbarungen getroffen:

1. Onlinephase		
Aufgaben	Organisatorisches	Kommunikationsregeln
<ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeiten Sie sich eigenständig das von Ihnen bereits ausgewählte Thema und halten Sie darüber eine 3-minütige Präsentation, bei der sie sich selbst filmen (lassen). Für die Erarbeitung des Themas werden Ihnen Materialien in Form von Texten, Lernvideos und Links zu passenden Websites auf der Plattform zur Verfügung gestellt. 2. Laden Sie anschließend bis zum [Datum] das Video auf unserer Online-Plattform hoch. Nutzen Sie hierfür die Anleitung auf der Plattform. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilden Sie Lerntandems, so dass Sie bei Fragen oder Problemen zunächst Ihre_n Lernpartner_in kontaktieren. Sollte diese_r das Problem nicht mit Ihnen gemeinsam lösen können, können Sie es in unserem Diskussionsforum an die gesamte Gruppe herantragen. 2. Jeden Mittwoch findet im Adobe Connect von 18:00 bis 19:00 Uhr ein regelmäßiges festes Online-Meeting statt, an dem die gesamte Gruppe teilnimmt, um sich über aktuelle Herausforderungen und 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wir pflegen sowohl im persönlichen Kontakt als auch in der Online-Kommunikation einen respektvollen und wertschätzenden Umgang. 2. Beim Vergeben und Annehmen von Feedback halten wir uns an die 10 gemeinsam erarbeiteten Feedbackregeln. 3. Fristen und Termine sind verbindlich und werden von allen eingehalten.

3. Geben Sie außerdem bis zum [Datum] ein Feedback zu allen Präsentationen der anderen Teilnehmenden. Zusätzlich erhalten Sie jeweils ein Feedback von Ihrem Dozenten.	Lösungsvorschläge bei der Bearbeitung der Aufgaben auszutauschen.	
--	---	--

Während des zweiten Präsenzblocks wird zunächst die erste Online-Phase ausgewertet und noch offene Fragen können in der Gruppe geklärt werden. Anschließend bearbeitet die Gruppe weitere Themen des wissenschaftlichen Arbeitens wie das Zitieren nach der APA-Regelung und das (kritische) Zusammenfassen wissenschaftlicher Texte. Am letzten Präsenztermin wird ähnlich wie nach den ersten beiden Tagen die anschließende Online- sowie die Prüfungsphase vorbereitet. Dabei gelten dieselben organisatorischen Absprachen und Kommunikationsregeln:

2. Onlinephase		
Aufgaben	Organisatorisches	Kommunikationsregeln
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recherchieren Sie selbstständig 10 verschiedene wissenschaftliche Literaturquellen (Monografien, Sammelbände, Zeitungs- oder Onlineartikel) zu einem selbstausgewählten Thema. 2. Fertigen Sie dazu ein Literaturverzeichnis an. 3. Laden Sie das Literaturverzeichnis zur gemeinsamen Bearbeitung bis zum [Datum] auf der Online-Plattform hoch. 4. Korrigieren Sie in Ihren Lerntandems gegenseitig Ihre Literaturverzeichnisse im Änderungsmodus bis zum [Datum]. Danach werden Ihre Literaturverzeichnisse noch einmal von Ihrem Dozenten korrigiert. 5. Prüfungsaufgabe: Schreiben Sie eine Zusammenfassung von mindestens drei wissenschaftlichen Quellen (theoretisch oder empirisch) zu einer selbst entwickelten sozial- oder gesundheitswissenschaftlichen Fragestellung! 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilden Sie Lerntandems, so dass Sie bei Fragen oder Problemen zunächst Ihre_n Lernpartner_in kontaktieren. Sollte diese_r das Problem nicht mit Ihnen gemeinsam lösen können, können Sie es in unserem Diskussionsforum an die gesamte Gruppe herantragen. 2. Jeden Mittwoch findet im Adobe Connect von 18:00 bis 19:00 Uhr ein regelmäßiges festes Online-Meeting statt, an dem die gesamte Gruppe teilnimmt, um sich über aktuelle Herausforderungen und Lösungsvorschläge bei der Bearbeitung der Aufgaben auszutauschen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wir pflegen sowohl im persönlichen Kontakt als auch in der Online-Kommunikation einen respektvollen und wertschätzenden Umgang. 2. Beim Vergeben und Annehmen von Feedback halten wir uns an die 10 gemeinsam erarbeiteten Feedbackregeln. 3. Fristen und Termine sind verbindlich und werden von allen eingehalten.

5.5. Umfang und Credit Points

Der Umfang, beziehungsweise Workload, der einzelnen Kurse, d.h. der Lern- und Arbeitsaufwand für den jeweiligen Kurs, wird mit Hilfe des European Credit Transfer Systems (ECTS) berechnet und dargestellt. Dieses Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen geht aus dem Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums hervor und zielt auf die nationale Vergleichbarkeit zwischen den Hochschulräumen der einzelnen Länder ab. Das Verfahren ermöglicht eine einheitliche Berechnung der Studienleistungen innerhalb Europas und erleichtert dementsprechend die Anrechnung von Leistungen, die an verschiedenen europäischen Hochschulen erbracht wurden. Diese Studienleistungen und der damit verbundene Arbeitsaufwand werden in Form von sogenannten ECTS-Punkten angegeben, welche wiederum in Stunden umgerechnet werden können.

Als Umrechnungsfaktor für einen ECTS-Punkt ist ein Äquivalent von 30 Stunden festgesetzt. Die für die Kurse angegebenen Zeiten setzen sich aus Präsenzphasen und Phasen des Selbststudiums zusammen. Hierbei ist zu beachten, dass pro Stunde etwa 15 Minuten Pause eingeplant werden müssen und pro Person selbstverständlich nicht das gleiche Lerntempo gilt. Ein Stückweit sind diese Angaben also als Richtwerte zu verstehen. Generell besteht die Möglichkeit, Anteile der Präsenzzeit als ELearning-Formate anzubieten.

Insgesamt sollen die Angebote so flexibel wie möglich gestaltet werden, da die Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden im Vergleich mit den traditionellen Studierenden einen noch engeren Zeitrahmen zur Verfügung haben. Ihnen muss die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten neben ihren bereits bestehenden, teilweise zahlreichen anderen Verpflichtungen wie dem Beruf und der Familie ermöglicht werden. Daher bietet es sich an, die Kurse mit einem hohen Anteil an Selbstlernzeit zu konzipieren. So können sich die Teilnehmenden ihren Arbeitsaufwand flexibel selbst einteilen. Die Verteilung des Workloads gestaltet sich dementsprechend folgendermaßen:

- 30-40% des gesamten Workload finden als Präsenzzeit statt. Davon kann maximal die Hälfte über ELearning-Angebote abgedeckt werden.
- 40-50% des gesamten Workload finden als Selbstlernzeit statt.
- Für Prüfung und Prüfungsvorbereitung werden etwa 20% des Workload eingeplant.

Um das Zertifikat zu erhalten, ist die grundsätzliche Regelung an der Hochschule, dass die Studierenden mindestens an 80% der Präsenzveranstaltungen teilnehmen. Eine andere Regelung, die sich mit den Anliegen von Bologna und dem kompetenzorientierten Konzept deckt, leitet sich davon ab, dass die Prüfung entsprechend des Constructive Alignment (vgl. 5.3) genau die Kompetenzen prüft, die erworben werden sollen und im Zertifikat auch bescheinigt werden. Insofern kann allein durch die Prüfung festgestellt werden, dass die Kompetenzen gezeigt und daher zuverlässig erworben wurden – unabhängig davon, welchen Weg die Studierenden für ihren Lernprozess gewählt haben. Wenn Studierende die geforderten Kompetenzen auf unterschiedliche Art erwerben dürfen, ist also keine **Anwesenheitspflicht** notwendig.

Andererseits erfordern manche Lernformen eine kontinuierliche Teilnahme.

Sie als Lehrende können entscheiden, wie Sie mit der Anwesenheitspflicht umgehen. Wichtig ist, dass Sie für Ihre Gruppen eine Arbeitsgrundlage haben, welche die Zusammenarbeit für alle ermöglicht. Wenn es keine Anwesenheitspflicht gibt, ist es oft empfehlenswert entsprechend mit der Gruppe eine andere Form der Verbindlichkeit herzustellen, zum Beispiel durch gemeinsame arbeitsteilige Projektarbeit oder begleitende Prüfungsformen.

In jedem Fall wird aber eine **Anwesenheitsliste** benötigt, die Grundlage für die Zertifikatsvergabe ist (s. 5.8).

Eine weitere Bedingung für den Erhalt des Zertifikats sowie der ECTS-Punkte ist das Bestehen der Abschlussprüfung (vgl. 5.7) am Ende des jeweiligen Kurses. Näheres regelt die Prüfungsordnung der zentralen Fort- und Weiterbildungseinrichtung der EHB.

5.5.1. Beispiel: Aufteilung des Stundenumfangs

Die Unit Forschungswerkstatt Quantitativ wird mit 10 ECTS-Credit Points versehen, was einem Arbeitsaufwand von 300 Stunden entspricht. Im Format der Forschungswerkstatt sollen die Lernenden Gelegenheit haben, eigene kleine Forschungsprojekte durchzuführen. Dazu benötigen sie relativ viel Selbstlernzeit. Die Aufteilung dieser Gesamtstundenzahl sieht wie folgt aus:

- 90 Stunden: Präsenzzeit, davon 30 Stunden als ELearning-Format
- 150 Stunden: Selbstlernzeit
- 60 Stunden: Prüfung und Prüfungsvorbereitung

5.6. Anrechnung und Anerkennung

Die Weiterbildungsangebote der EHB sollen eine heterogene Zielgruppe ansprechen, die sich sowohl aus Teilnehmenden mit als auch ohne Studienaspiration zusammensetzt (vgl. 5.9). Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Ziele, die die einzelnen Weiterbildungsstudierenden mit der Teilnahme an einem solchen Lernangebot verfolgen: während die einen sich ihre innerhalb der Veranstaltung erworbenen Kompetenzen als Weiterbildung in ihrem jeweiligen Berufsfeld zertifizieren lassen möchten, haben die anderen das Ziel diese in Form von ECTS auf ein angestrebtes Studium anrechnen zu lassen.

Um diesen studieninteressierten Teilnehmer_innen die Möglichkeit der Anrechnung ihres Zertifikats zu gewähren, sollen die während eines Zertifikatskurses erbrachten Leistungen grundsätzlich auf ein Studium an der EHB anrechenbar sein. Die pauschale Anrechnung wird von der Fort- und Weiterbildungseinrichtung vorbereitet und mit dem Prüfungsamt abgestimmt.

Für Sie als Dozent_in ist dabei vor allem wichtig, dass der **Kursplan entsprechend bindend** sein muss. Wenn über die Anrechnung entschieden wird, wird der Kursplan geprüft. Das Prüfungsamt bzw. die Studiengänge verlassen sich dann darauf, dass dieser Kursplan auch so umgesetzt wird und tatsächlich an den ausgewiesenen Kompetenzen gearbeitet wird.

Aufgrund der Anrechnungsmöglichkeit ist es außerdem wichtig, dass die Teilnehmenden der Zertifikatskurse eine **differenzierte Einzelbenotung** erhalten (s. 5.7), denn nur mit Note kann die Anrechnung ohne Einschränkungen erfolgen.

Wenn Sie ein neues Kursangebot entwickeln, gilt außerdem Folgendes zu beachten:

- a) Die formulierten Lernergebnisse und die entsprechenden Inhalte Ihres Lernangebots müssen mit denen der Modulpläne der einzelnen Studiengänge weitgehend übereinstimmen beziehungsweise gleichwertig sein.

- b) Daher ist es wichtig, dass Sie sich, je nachdem welche Fachrichtung oder welches Thema Ihr Weiterbildungsangebot abdeckt, mit den Studiengängen und den jeweiligen Modulplänen der EHB vertraut machen. Dies geschieht i.d.R. in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Leitung des Zertifikatskurses.

5.7. Prüfung

Auf der Grundlage des Constructive Alignment (s. 5.3) sollen nicht nur die Lerninhalte der Zertifikatskurse kompetenzorientiert gestaltet werden, sondern auch die Überprüfung der Lernergebnisse. Hierbei gilt, dass die reine Prüfung von Wissen und Qualifikationen noch nicht die Umsetzung des Gelernten in Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten, also Kompetenzen, nachweist (Gnahs 2007, S. 22).

Eine vorhandene Kompetenz wird erst in der Performanz und damit in der konkreten Handlungssituation sichtbar und kann auch nur in dieser erfasst und überprüft werden. „[E]s kann immer nur von der Performanz auf eine vorhandene Kompetenz, auf ein vorhandenes Kompetenzprofil und eine professionelle Persönlichkeit und ihre Haltung rückgeschlossen werden“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann et al. 2014, S. 27).

Für eine **optimale Abstimmung von Lernergebnissen, Prüfung und Lehrinhalten** im Sinne des Constructive Alignment (vgl. 5.3), wird davon ausgegangen, dass die Prüfungen vorrangig an den zuvor formulierten Lernergebnissen orientiert sein sollten. Das heißt für Sie als Dozent_in, dass Sie die Prüfung mit den darin enthaltenden Aufgaben so gestalten, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, zu zeigen, ob sie die festgesetzten Lernziele auch tatsächlich erreicht haben.

Neben einer Abschlussprüfung am Ende der Weiterbildungsveranstaltung können Sie als Dozent_in kleinere informelle Prüfungen während des Kursverlaufs durchführen, um den Kompetenzentwicklungsstand der Teilnehmenden zu erfassen. Solche **formativen Zwischenprüfungen** finden lernprozessbegleitend statt und orientieren sich, ebenso wie die Abschlussprüfung, an den zuvor festgelegten Lernzielen. Sie dienen den Teilnehmenden einerseits als Möglichkeit zur Wiederholung des bereits Gelernten. Andererseits geben sie sowohl Ihnen als auch den Teilnehmenden Aufschluss darüber, welche Inhalte bereits verinnerlicht wurden und wo noch Fragen sind, bzw. eventuell Wiederholungsbedarf besteht. Dazu eignen sich besonders die Classroom Assessment Techniques (CAT) (vgl. Walzik 2012) als Form der kurzen Rückmeldung zum Lernerfolg. Sie geben mit vergleichsweise wenig Aufwand einen Überblick über Lernergebnisse und kritische Themen. Zwei Beispiele hierfür sind „das Minutenpapier“ und der „Unklarste Punkt“. Bei dem „Minutenpapier“ haben die Teilnehmenden die Möglichkeit innerhalb von fünf Minuten kurz und knapp zu erläutern, welche die nützlichste Erkenntnis ist, die sie aus der Veranstaltung gewonnen haben und welche Fragen sie noch beschäftigen. „Der unklarste Punkt“ regt die Teilnehmenden dazu an, zu schildern, was Ihnen während der Veranstaltung am wenigsten klar geworden ist. Weitere mögliche formative Prüfungsformen sind z.B.:

- Fragen stellen und gegenseitig beantworten lassen
- Anwendungsaufgaben, Übungsbeispiele
- Simulationen, Fallstudien
- Rollen- und Planspiele
- Projekte
- Blog: Lerntagebuch - Reflexion
- Probeklausur mit Selbstausswertung oder gegenseitiger Überprüfung in Kleingruppen.

Sie sollten zwar die Teilnahme an diesen Zwischenprüfungen verbindlich machen, hierfür jedoch keine Bewertung in Form von Noten vornehmen. Die Teilnehmenden sollten sich nach Möglichkeit selbst bewerten und gegenseitig Feedback geben, damit sie ein eigenes Fazit aus den Übungen ziehen und Verantwortung für ihre weiteren Bildungsprozesse übernehmen können.

Die **Anforderungen der Abschlussprüfung** des jeweiligen Kurses werden den Teilnehmenden im Vorfeld so **transparent** wie möglich gemacht. Sie sollten genau wissen, welche Erwartungen sie erfüllen müssen und wie sie sich auf die Prüfung vorbereiten können. Nur so können eventuelle Missverständnisse und Unzufriedenheit mit der Bewertung vermieden werden. In vielen Fällen ist es möglich, Bewertungskriterien mit den Teilnehmenden gemeinsam zu erarbeiten (vgl. Kahl / Knutzen 2017). Dies kann auch im Rahmen der formativen Prüfung geschehen. Die Methoden und Formate der Abschlussprüfung sollten im Kurs bereits geübt worden sein.

Die Prüfungen sollten ebenso wie die Lernziele, -inhalte und -methoden kompetenzorientiert sein. Besonders geeignet sind daher Prüfformen, die die **Kompetenzen der Teilnehmenden sichtbar werden lassen und ihre Handlungsfähigkeit messen**. Verschiedene Prüfungsformate werden unten näher erläutert.

Auch bei der Abschlussprüfung werden die Lernenden in die Auswertung der Prüfungsergebnisse mit einbezogen. Sie bekommen ein klares **mündliches Feedback**, möglichst an einem gesonderten Termin nach der Prüfung, und damit die Begründung für die entsprechende Benotung. Zusätzlich muss eine schriftliche Bewertung in Form eines **Punkterasters** vorliegen. Hier werden die Kompetenzen aus dem Kursplan wieder aufgenommen und nach Kompetenzdimension aufgeschlüsselt (vgl. 5.2.2). Das Punkteraster ist Grundlage für eine rechtssichere, vergleichbare Bewertung. Das mündliche Feedback dient dagegen stärker der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Die Vorlage für das Punkteraster bekommen Sie zur Verfügung gestellt.

Die Teilnehmenden können sich entscheiden, ob sie die Note auf ihrem Zertifikat vermerkt haben möchten oder nicht. Es soll aber für alle Teilnehmenden eine Note hinterlegt sein, damit später auf Wunsch ein neues Zertifikat ausgestellt werden kann, etwa wenn nach einiger Zeit doch ein Studienwunsch besteht.

Im Folgenden finden Sie einige Prüfungsformate, die für die Abschlussprüfung eines Zertifikatskurses geeignet sind, noch etwas ausführlicher erklärt. Insbesondere bei einem umfangreichen Zertifikatskurs können verschiedene Prüfungsformate kombiniert werden. Dabei muss vorher im Kursplan (vgl. 4) ausgewiesen werden, wie die einzelnen Teile bei der Berechnung der Gesamtnote gewichtet werden. Die **Kombination verschiedener Prüfungsformate** hat den Vorteil, dass ein breiteres Kompetenzspektrum geprüft werden kann.

5.7.1. (Poster-)Präsentation

Eine Präsentation erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Problem aus dem Themenzusammenhang des jeweiligen Zertifikatskurses. Dies kann eine komplexe inhaltliche Fragestellung sein, aber auch Prozess und Ergebnisse einer (Projekt-)Arbeit. Die Darstellung erfolgt in mündlicher Form, ggf. unterstützt durch elektronische Medien, Videographien und/oder eines selbst erstellten Posters. Eine Präsentation erfordert ein Publikum. Dies kann die Gruppe der Teilnehmenden sein, die sich aber auch für eine größere

Gruppe von Adressat_innen öffnen kann. Bei einer Zusammenarbeit mit der Praxis kann dies beispielsweise das betreffende Team oder die Organisation sein. Eine Öffnung für andere Veranstaltungen in der EHB ist ebenfalls wünschenswert.

Die Bewertung erfolgt sowohl auf der Basis der Inhalte als auch auf der Basis der zur Darstellung und Verdeutlichung des Themas verwendeten Methoden und des Einbezugs der Zuhörenden.

5.7.2. Projektarbeit

Die Projektarbeit als Prüfungsform beinhaltet eine schriftliche praxisorientierte Gesamtplanung, die Durchführung sowie die Reflexion eines komplexen Vorhabens innerhalb eines kursrelevanten Themenzusammenhangs, wie zum Beispiel die praktische Gestaltung einer Seminareinheit mit einer Gruppe von Teilnehmenden. Diese Gruppe kann sich ähnlich wie in 5.7.1 beschrieben aus Teilnehmenden des jeweiligen Kurses zusammensetzen oder geöffnet werden für Mitwirkende aus der Praxis. Die einzelnen Umsetzungsschritte und Methoden zur Gestaltung einer solchen praktischen Einheit sollten vorher im Kurs besprochen worden und den Teilnehmenden bekannt sein.

5.7.3. Lerntagebuch/Portfolio

Ein Lerntagebuch/Portfolio ist eine Form der schriftlichen, chronologischen Dokumentation, Reflexion und Evaluation von persönlichen Lernprozessen. Die Teilnehmenden setzen sich im Lerntagebuch kontinuierlich mit ihren eigenen Erfahrungen in der Praxis und/oder mit Lerninhalten und -zielen in einem Zertifikatskurs auseinander. Für das Lerntagebuch werden kontinuierlich Aufgaben vergeben, die dort bearbeitet und gesammelt werden. Dabei können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und kombiniert werden. Es handelt sich also um ein begleitendes Prüfungsformat, das i.d.R. am Ende des Kurses abgegeben und bewertet wird.

5.7.4. Klausur

Klausuren sind Einzelprüfungen. In Klausuren sollen die Teilnehmenden nachweisen, dass sie in begrenzter Zeit und mit begrenzten Hilfsmitteln mit den gängigen Methoden des Fachgebietes ein Problem erkennen und Wege zu einer Lösung finden können. Damit eine Klausur möglichst kompetenzorientiert ist, sollte die Aufgabenstellung über die reine Wiedergabe von Inhalten hinausgehen. Es kann stattdessen etwa das erworbene Wissen auf eine komplexe Problematik angewandt werden, eine erlebte Praxissituation geschildert und reflektiert werden oder Handlungsmöglichkeiten entworfen und begründet werden. Die Bearbeitungszeit für Klausuren beträgt:

- mindestens 120 Minuten bei einem Kursumfang von bis zu 5 Credits einschließlich,
- mindestens 180 Minuten bei einem Kursumfang von mehr als 5 Credits.

5.7.5. Hausarbeit

In Hausarbeiten sollen die Teilnehmenden zeigen, dass sie in der Lage sind, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem selbstständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Hausarbeiten sind daher besonders geeignet, um Kompetenzen der akademischen Handlungspraxis nachzuweisen. Sie können aber

auch zur Darstellung eines Projektes dienen. In jedem Fall ist auch hier eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung wichtig.

Die Themen der Hausarbeiten werden von den Teilnehmenden in Absprache mit dem/der Prüfer/-in festgelegt. Die Themen sind von den Teilnehmenden selbstständig und allein zu bearbeiten. Aus rechtlichen Gründen sind Thema und Zeitpunkt der Ausgabe beim Prüfungsamt aktenkundig zu machen, ebenso der Zeitpunkt der Abgabe. Die Bearbeitungszeit für Hausarbeiten beträgt in der Regel vier Wochen und beginnt am Tag der Ausgabe. Die Bearbeitungszeit kann auf Antrag der Teilnehmenden aus glaubhaft gemachten Gründen, die sie nicht zu vertreten haben, um bis zu zwei Wochen verlängert werden.

Die Hausarbeit ist fristgemäß beim Prüfungsamt abzuliefern. Bei der Abgabe haben die Teilnehmenden schriftlich zu versichern, dass sie ihre Arbeit - bei einer Gruppenarbeit ihren entsprechend gekennzeichneten Anteil der Arbeit - selbstständig verfasst haben und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt haben.

5.7.6. Mündliche Einzelprüfung

Durch mündliche Prüfungsleistungen sollen die Teilnehmenden nachweisen, dass sie die Zusammenhänge des Prüfungsgebietes erkennen, über Grundlagenwissen verfügen und spezielle Fragestellungen in diese Zusammenhänge einzuordnen vermögen. Ähnlich wie bei der Klausur sollte hier nicht nur Fachwissen wiedergegeben werden. Es kann stattdessen etwa das erworbene Wissen auf eine komplexe Problematik angewandt werden, eine erlebte Praxissituation geschildert und reflektiert werden oder Handlungsmöglichkeiten entworfen und begründet werden. In einer fachlichen Diskussion mit den Prüfer_innen kann die eigene Position überprüft und begründet werden.

Pro Teilnehmer_in und Credit Point sind etwa 30 Minuten für eine mündliche Prüfung vorgesehen, inklusive der anschließenden Beratung und Bekanntgabe des Ergebnisses (s.u.). Insbesondere bei umfangreicheren Zertifikatskursen eignet sich die mündliche Einzelprüfung daher nur als eines von mehreren Prüfungsformaten.

Mündliche Prüfungen werden in der Regel vor einem/einer Prüfer/-in und einem/einer sachkundigen Beisitzer/-in als Zweitprüfer/-in als Einzelprüfung abgelegt. Die Prüfer/-innen legen gemeinsam die Note fest. Die Note wird aus dem arithmetischen Mittel der Notenvorschläge gebildet.

Die wesentlichen Gegenstände und Ergebnisse der mündlichen Prüfung sind in einem Protokoll festzuhalten. Das Ergebnis wird den Teilnehmenden jeweils im Anschluss an die mündliche Prüfung bekannt gegeben. Teilnehmende, die sich in einem späteren Prüfungstermin der gleichen Fachprüfung unterziehen wollen, können werden nach Maßgabe der räumlichen Verhältnisse als Zuhörer_innen zugelassen werden, es sei denn, ein Prüfer/eine Prüferin oder ein Prüfungskandidat/eine Prüfungskandidatin widerspricht. Die Zulassung als Zuhörer_innen erstreckt sich nicht auf die Beratung und Bekanntgabe der Prüfungsergebnisse.

5.7.7. Rollenspiel mit Reflexion

In einem Rollenspiel werden situative Lernaufgaben gestellt, d.h. die Teilnehmenden nehmen je nach Kurs-thema bestimmte (unterschiedliche) Rollen ein und spielen innerhalb eines realen berufs- oder alltagsnahen Kontexts eine spezifische Situation nach und zeigen so auf der Performanzebene ihr Fachwissen sowie ihre

Handlungsfähigkeit. Der Vorteil dieses Formats liegt in der unmittelbaren Umsetzung unter ähnlichen Bedingungen, wie sie auch in der Praxis vorkommen. Die individuellen Gesamtnoten der einzelnen Teilnehmenden ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel des Rollenspiels und einer anschließenden schriftlichen oder mündlichen Reflexion, in denen die Teilnehmenden einzeln ihr Verhalten und ihre Handlungen reflektieren. Rollenspiele sollten im Kurs vorher geübt worden sein und die Bewertungskriterien für die Reflexion bekannt sein.

5.7.8. Gruppendiskussion

Eine Gruppe von Teilnehmenden diskutiert ein kursspezifisches Thema oder eine Fragestellung. So können die einzelnen Teilnehmenden ihr Fachwissen auf der Handlungsebene anwenden. Dabei werden außerdem soziale Kompetenzen genutzt und gezeigt, die in der beruflichen und akademischen Praxis wichtig sind. Auch hier ist eine anschließende individuelle Reflexion in die Bewertung mit einzubeziehen (s. 5.7.7).

5.7.9. Bearbeitung von Fallbeispielen

Die Teilnehmenden bearbeiten einzeln oder in Gruppen kursbezogene Beispiele aus ihren jeweiligen (beruflichen) Kontexten nach bestimmten in der jeweiligen Disziplin üblichen bzw. nützlichen Methoden. Dies kann schriftlich oder mündlich erfolgen. Die Bearbeitung von Fallbeispielen sollte im Kurs vorher geübt worden sein und die Bearbeitungsmethoden, sowie die Bewertungskriterien bekannt sein.

5.7.10. Biografische Arbeit

Zu einer vorgegebenen Fragestellung beschreiben und reflektieren die Teilnehmenden für berufsrelevante Aspekte ihre eigene Lebensgeschichte in schriftlicher Form. Da jeder Mensch und damit jede Biographie anders ist, werden nicht die dargestellten Inhalte bewertet, sondern die Differenziertheit der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, den professionellen Prägungen und die Bereitschaft zur Reflexion. Auch hier ist es wichtig, dass die Bearbeitung vorher geübt wurde und die Bewertungskriterien bekannt sind.

5.7.11. Internetpräsentation

Präsentationen im Internet haben den Vorteil, dass verschiedene Medien gleichzeitig genutzt werden können. So sind Text, Video-, graphische und Audio-Informationen in einer Präsentation gemeinsam nutzbar. Entsprechend vielfältig sind die möglichen Aufgabenstellungen für eine Internetpräsentation. Auch Lernbücher, Gruppendiskussionen, Fallarbeit und biographische Arbeit können im Internet präsentiert werden. Wichtig ist, dass die Autor_innenschaft der jeweiligen Prüflinge eindeutig festgestellt werden kann. Dies ist einfacher, je höher der Praxisbezug bzw. der Bezug zur Person ist.

Eine Internet-Präsentation kann sich auch aus den bisherigen Lernergebnissen im eLearning-Bereich zusammensetzen (vgl. 5.4), etwa einem kontinuierlich geführten Blog oder einem Podcast.

5.7.12. Recherche

Unter Einbeziehung verschiedener Medien werden zu einem vorgegebenen Thema relevante Informationen recherchiert. Die Ergebnisse der Recherche werden i.d.R. in schriftlicher Form unter Angabe der Quellen festgehalten und systematisch ausgewertet. Recherche kann auch den Ausgangspunkt für eine weitere Prüfungsaufgabe bieten.

5.8. Zertifikat/Teilnahmebescheinigung

Jeder Weiterbildungskurs, der innerhalb der Weiterbildungseinrichtung der EHB angeboten wird, wird mit einem Zertifikat versehen. Bedingung für den Erhalt des Zertifikats sowie der ECTS-Punkte ist das Bestehen der Abschlussprüfung am Ende des jeweiligen Kurses. Näheres regelt die Prüfungsordnung.

Bei Bestehen der Prüfung erhalten alle Teilnehmenden ein Zertifikat. Eine einheitliche Zertifizierung stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Weiterbildung der EHB dar. Die Zertifikate werden vom Prüfungsamt der EHB ausgestellt und enthalten folgende Elemente:

- Name des Kurses
- Eine Beschreibung zu den Inhalten des Kurses
- Kompetenzen, die die Teilnehmenden im Lauf der Veranstaltung erworben haben und/ oder an denen darüber hinaus gearbeitet wurde
- Art der Prüfung
- Je nach Wunsch entweder die Abschlussnote und/oder die erbrachten ECTS-Punkte oder die Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme

Wenn sich Teilnehmende gegen eine Abschlussprüfung entscheiden oder den Kurs lediglich partiell besuchen, bekommen sie eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt, die bestätigt, in welchem Umfang der Kurs besucht wurde, und welche Inhalte bearbeitet wurden.

Für Sie als Dozent_in bedeutet dies, dass Sie die notwendigen Informationen an die zuständige Ansprechperson der Weiterbildungseinrichtung überreichen. Sie sollten daher auch dann eine Teilnehmer_innen-Liste führen, wenn keine Anwesenheitspflicht besteht.

5.9. Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen

Die Weiterbildungsangebote an der EHB sollen offen gestaltet sein für eine heterogene Zielgruppe, die sich aus externen Berufstätigen, Studierenden der EHB sowie Alumni und Kooperationspartner_innen zusammensetzen kann. Pro Kurs ist je nach Inhalt und Format eine Gruppengröße von ca. 15 bis 30 Teilnehmenden angedacht. Die Zertifikatskurse können u.a. von Berufstätigen mit Hochschulzugangsberechtigung als Vorbereitung für ein Studium genutzt werden. Sie können aber auch als Fortbildung besucht werden, ohne dass damit Studienabsichten verbunden werden.

Da diese Zielgruppe ein relativ begrenztes Zeitbudget zur Verfügung hat, müssen die Weiterbildungsangebote so flexibel aufgebaut sein, dass sie eine Teilnahme neben dem Beruf oder einem Studium ermöglichen. Die Angebote müssen so konzipiert sein, dass sich Präsenzphasen mit Selbstlernphasen abwechseln (vgl. 5.5). Dabei kann, sofern es für das Thema und die Zielgruppe möglich ist, die Präsenzzeit anteilig als eLearning-

Format angeboten werden, um eine noch höhere Flexibilisierung zu ermöglichen. Auch in der Selbstlernzeit sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, über eine Online-Plattform zusammenzuarbeiten (vgl. 5.4).

Generell sollen möglichst wenige Zugangsvoraussetzungen vorgegeben werden, da die Weiterbildungskurse im Sinne einer Entgrenzung der Bildungsmöglichkeiten und Öffnung der Hochschulen so offen wie möglich gestaltet werden. Eine Hochschulzugangsberechtigung oder ein abgeschlossenes Studium als Teilnahmevoraussetzungen für einen Kurs sind also beispielsweise nicht vorgesehen. Für die Anrechenbarkeit auf ein Studium an der Evangelischen Hochschule spielen diese Aspekte jedoch eine Rolle. Wenn beispielsweise nach erfolgreichem Abschluss eines Zertifikatskurses ein Bachelor-Studium angestrebt wird, auf welches die während des Kurses erhaltenen ECTS angerechnet werden sollen, muss eine Hochschulzugangsberechtigung seitens der Teilnehmenden vorliegen. Ebenso verhält es sich mit der Aufnahme eines Masterstudiums an der EHB: zu einem Masterstudium werden nur Studienbewerber_innen mit einem abgeschlossenen Bachelor-Studium angenommen.

Je nach Thema des jeweiligen Weiterbildungskurses, können Grundkenntnisse in dem spezifischen Fachgebiet vorausgesetzt werden, wenn dies für die Teilnahme dringend erforderlich ist. Diese können sowohl formal als auch informell erworben sein und müssen dementsprechend von den Dozent_innen in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungseinrichtung bzw. dem Prüfungsamt überprüft werden. Eventuell erforderliche Zugangsvoraussetzungen können im Vorhinein individuell mit Ihnen als Dozent_in abgesprochen und festgelegt werden. Sie sollten jedoch so begrenzt wie möglich sein, um die Angebote möglichst niedrigschwellig zu halten.

Auch eine Abfrage zur generellen Bereitschaft der Teilnehmenden, sich mit schwierigen oder persönlich belasteten Themen auseinander zu setzen, kann sich als sinnvoll erweisen. Solch eine Abfrage kann beispielsweise im Bereich der psychosozialen Beratung und Prozessbegleitung (z.B. Sterbe-/Trauerbewältigung, Umgang mit Traumata) erforderlich werden und kann bei der Anmeldung (ähnlich wie die Bestätigung von Allgemeinen Geschäftsbedingungen) abgegeben werden.

6. Lehrplanung

Den Kursplan ergänzt ein Lehrplanungskatalog, der für die verschiedenen Kurse langfristig aufgebaut werden soll. Ziel ist es, die Planung für die konkrete Umsetzung des Kurskonzeptes knapp festzuhalten und so für eine gleichbleibende Qualität und problemlose Übergabe für eine_n neue_n Dozent_in zu sorgen. Dies umfasst auch die Materialien, die verwendet werden (Literatur, aber auch Stifte, Karten, Arbeitsblätter etc.) und eine Zeitplanung für die Unterrichtseinheiten.

Die Lehrplanung kann von den Dozent_innen immer wieder aktualisiert werden und wird nur intern in der Weiterbildungseinrichtung genutzt.

6.1. Beispiel: Ausgefüllte Lehrplanungstabelle

Im Folgenden sehen Sie eine Lehrplanungstabelle aus dem Zertifikatskurs Forschungswerkstatt Qualitativ:

Datum: 18.08.2016			
Thema der Veranstaltung: Was ist Forschung?			
Thema	Umsetzung	Materialien	Zeit
Einführung	<ul style="list-style-type: none"> Kurze Vorstellungsrunde Überblick über Tagesablauf Vorstellung Forschungsverlauf Vorstellung der Forschungsfrage des Mini-Forschungsprojekts Schritte der Kontaktaufnahme (sich selbst vorstellen, Forschungsfrage vorstellen, sich beim Interviewpartner bedanken etc.) Ggf. Gruppenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Flipchart Forschungsverlauf (Handout) Namensschilder (A5 Karteikarten weiß) 	9:00-10:30
PAUSE (10:30-10:45)			
Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> Angeleitete Schreibübung mit dem Wort <i>Interview</i> (Was weiß ich bereits zum Thema Forschung? Welche Fragen habe ich? Was verspreche ich mir davon?) [nach Lynda Berry, mit Entspannungsspirale, 5 Minuten Schreiben] Auswertung und Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> Forschungstagebuch 	10:45-12:15
PAUSE (12:15-13:00)			
Forschungsplanung und Datensammlung	<ul style="list-style-type: none"> 5 Fragen zum Thema überlegen Durchführung halb-strukturierter Interviews Gesprächsnotizen machen 	<ul style="list-style-type: none"> A3 Papier für Fragen, Gesprächsnoti- 	13:00-14:30

		zen (und später Kodierung)	
PAUSE (14:30-14:45)			
Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> Kodierung der Gesprächsnotizen Welche Themen werden genannt? Erste Systematisierung. Wer sagt was? Gibt es erkennbare Unterschiede oder Muster? Präsentation und Diskussion der Ergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Flipchart 	14:45-16:15
Tagesabschluss	<ul style="list-style-type: none"> Offene Gesprächsrunde darüber was Teilnehmer_innen mitnehmen und welche Erwartungen Sie an den nächsten Tag haben 	<ul style="list-style-type: none"> Zwixx 	16:15-17:00
Texte zum Auslegen	<p>Friebertshäuser, B. und Seichert, S. (Hrsg.) Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Verlag, Weinheim Basel.</p> <p>Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I., & Reh, S. (Eds.). (2014). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. transcript Verlag.</p>		

7. Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement ist ähnlich wie Diversity-Management oder Internationalisierung eine Querschnittsaufgabe der Hochschule. Es bezieht sich nicht nur auf die Bewertung des Lehrangebots durch Studierende, sondern auch auf die **Umsetzung hochschulspezifischer Werte, Serviceorientierung und Prozessoptimierung für alle Beteiligten**. Qualitätsmanagement soll in der Weiterbildungsorganisation der EHB u.a. sicherstellen, dass Mitarbeiter_innen und Studierende mit unterschiedlichen Eigenschaften und Voraussetzungen Zugang zu allen relevanten Angeboten und zur Infrastruktur haben und sie im intendierten Sinne nutzen können.

Das hier vorliegende Rahmenkonzept ist bereits Teil des Qualitätsmanagements der Weiterbildungsorganisation. Es verfolgt eine produktbezogene Perspektive, indem es Standards setzt, diese haben wiederum das Ziel zur Kund_innen-Zufriedenheit und zur Transformation der Hochschule beizutragen.

Qualitätsmanagement-Prozesse sind zirkulär angeordnet. Es werden Ziele gesetzt, Strategien zur Umsetzung geplant und implementiert, ihre Wirksamkeit bezüglich der Ziele überprüft und entsprechend der Ergebnisse werden die Ziele, Strategien und Umsetzung angepasst (vgl. Abbildung 4).

Damit Qualitätsmanagement zur Hochschule passt und Wirkung entfalten kann, muss es gemeinsam mit allen Beteiligten entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden. Insofern sind das hier vorgestellte Konzept und auch das Rahmenkonzept als Ganzes immer nur als vorläufig gültig zu betrachten. Qualitätskriterien, die festgeschrieben werden und keine Innovation zulassen, werden schon bald nicht mehr zu den erwünschten Ergebnissen führen. Menschen wie Institutionen befinden sich in ständiger Entwicklung und Veränderung – dies muss im Qualitätsmanagement berücksichtigt werden. Sie als Lehrende sind herzlich eingeladen, das Qualitätsmanagementkonzept auszuprobieren, mit bisherigen Erfahrungen abzugleichen und gemeinsam mit den Kolleg_innen in der Hochschule weiterzuentwickeln.

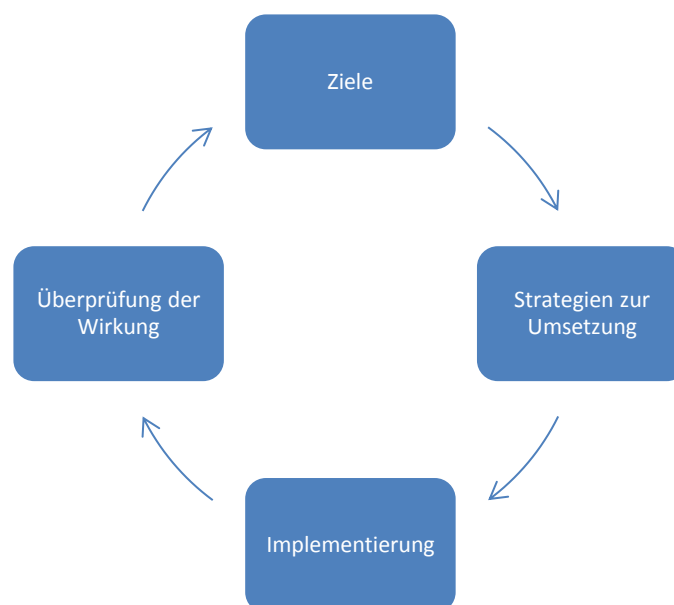


Abbildung 4: Qualitätsentwicklungszirkel

7.1. Qualitätsverständnis und Qualitätsmanagement

Um ein wiedererkennbares, einheitlich gestaltetes Weiterbildungsangebot präsentieren zu können, braucht es mehr als kompetente Lehrende und mehr als dieses Rahmenkonzept.

Kompetenzorientierung, Constructive Alignment und einheitliche, transparente Kurskonzeption und Zertifizierung sind wichtige Bausteine eines qualitativ hochwertigen Angebots. **Für die Studierenden im Weiterbildungsbereich** gehört jedoch noch etwas mehr dazu. Für sie ist es wichtig, dass die Angebote bedarfsgerecht konzipiert sind und zu ihren *tatsächlichen Herausforderungen und Fragestellungen* passen. Transparente Anrechnung von bisher erworbenen Kompetenzen erleichtert ihnen den Studiengangseinstieg. Ihre *Berufserfahrung* sollte in die Lernangebote gut einfließen können. Sie brauchen gut erreichbare und kompetente *Ansprechpartner_innen an der Hochschule*, die Ihnen in verschiedenen Belangen Auskunft geben können und daher mit allen Beteiligten in Lehre und Verwaltung, sowie externen Kooperationspartner_innen gut vernetzt sein müssen. Sie brauchen Angebote, die so stattfinden, dass sie sie *berufsbegleitend* belegen können. Dazu sind auch *Service-Leistungen* wie Kinderbetreuung, Verpflegungsangebot und passende Bibliotheksöffnungszeiten wichtig. Gut nutzbare und auf den intendierten Kompetenzerwerb abzielende Materialien nützen ihrem Selbststudium. Zwischen den Präsenzzeiten brauchen Sie *Beratungs- und Begleitungsmöglichkeiten*. Sie müssen außerdem zeitnah und auf passendem Weg informiert werden über Änderungen oder zusätzliche Angebote. Außerdem ist es wichtig, dass ihre Dozent_innen auch vergleichbare Anforderungen haben und ein gemeinsames Verständnis von Kompetenzentwicklung und dazu passender Lehre haben.

Zum Qualitätsmanagement gehört daher, die verschiedenen Leistungen so anzubieten, dass sie von den Studierenden effektiv genutzt werden können. Teil des Qualitätsmanagements ist außerdem eine kontinuierliche Evaluation des Lehrangebots, deren Ergebnisse von den Lehrenden auch aufgenommen werden. Dazu mehr im folgenden Abschnitt.

Zum Qualitätsmanagement gehört auch, dass Arbeitsabläufe und andere Prozesse für Mitarbeiter_innen so gestaltet werden, dass sie von ihnen gut und effizient erledigt werden können. Transparente Arbeitsprozesse führen dazu, dass Funktionsträger_innen sich gegenseitig bei Abwesenheit gut vertreten können. Die Vernetzung von Mitarbeiter_innen aus verschiedenen Bereichen der Hochschule dient nicht nur den Studierenden, sondern auch ihnen selbst. Sie brauchen Strukturen und Prozesse, die eine verlässliche Zusammenarbeit unterstützen.

7.2. Anteil der Lehrenden

Für Sie als Lehrende bedeutet das im Vergleich zur grundständigen Lehre **erhöhten Austauschbedarf**: Mit anderen Lehrenden, mit dem Weiterbildungsteam, mit der Organisation und nicht zuletzt mit den Teilnehmenden. Es bedeutet aber auch, dass Sie im Weiterbildungsbereich mehr **Begleitung und Beratung** erwarten können, dass Sie Unterstützung bei der Betreuung der Studierenden, bei der Materialentwicklung und der Entwicklung von didaktischen Strategien haben. Hier ist insbesondere auch der Bereich von eLearning-Angeboten zu bedenken, für den auch technische Unterstützung gefragt ist. Sie haben die Möglichkeit, die Qualitätsstandards der Weiterbildungsorganisation mit zu entwickeln – sowohl in der Lehre als auch in den Prozessen der Zusammenarbeit.

8. Evaluation

Als neuer Bereich, der sich zudem über Teilnahmegebühren finanziert, ist eine **Rückmeldung der Absolvent_innen** und Auskunft über die Qualität der Angebote für die Weiterbildungsorganisation sehr wichtig. Ganz unterschiedliche Fragen stehen aus Sicht der Organisator_innen im Raum: Wie gehen die Berufstätigen mit dem Lernort Hochschule um? Für wie relevant schätzen sie das Zertifikat ein? Wie ist ihr eigenes Lernverständnis? Empfinden es die Teilnehmenden selbst so, dass sie Einfluss auf die Gestaltung des Angebots haben? Wie schätzen sie selbst ihren Wissenszuwachs ein? Welche Kompetenzen wurden wirklich gewonnen? Wie ist das Gelernte in die Berufspraxis übertragen worden?

Daher ist für alle Zertifikatskurse eine umfangreiche Evaluation vorgesehen. Ihre Aufgabe geht weit darüber hinaus, die Kurse aus Sicht der Teilnehmenden zu bewerten. Sie dient der bedarfsgerechten Konzeption der Kurse, mit ihr lässt sich abschätzen, inwiefern die Kompetenzziele und die angestrebten Kompetenzniveaus erreicht wurden. Schließlich lässt sie sich auch für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden nutzen. Insbesondere für diese Aspekte ist auch Ihr Engagement als Dozent_in gefragt.

Um dem vielfältigen Informationsbedarf Rechnung zu tragen, kommt ein speziell für die Weiterbildung entwickeltes Evaluationsdesign zum Einsatz, das mehrere Ebenen umfasst:

1. **Direkte Rückmeldung zu den Zielen und Inhalten der Veranstaltung, Feedback an Dozent_innen als Teil jeder Präsenzphase**
2. **Einschätzungen zu Lernort, Rahmenbedingungen und Konzeption, Zeitmanagement und Erleben der Veranstaltung (Fragebogen)**
3. **Kompetenzeinschätzung durch die Teilnehmer_innen als Vorher-Nachher-Erhebung (Fragebogen)**
4. **Kompetenzmessung im Rahmen der Prüfung**
5. **Bei neuen oder speziell auf ein Team zugeschnittenen Angeboten: Bedarfserhebung mittels der Dilemma-Situations-Analyse**

8.1. Feedback

Die regelmäßige direkte Rückmeldung zur Veranstaltung durch die Teilnehmenden ist sowohl Teil der Evaluation als auch der bedarfsgerechten Konzeption und des didaktischen Konzepts. Durch sie kann sichergestellt werden, dass die Veranstaltungsziele (weiterhin) mit den Zielen der Teilnehmer_innen zusammenpassen, bzw. können Änderungen dieser Ziele im Laufe des Kurses erfasst werden. Für Sie als Dozent_in ergeben sich wichtige Hinweise als Feedback zu ihrem Angebot und zur weiteren Planung. Die Teilnehmenden können sich in die Planung einbringen und das eigene Erleben rückmelden, sie kommen in eine aktivere Rolle und werden dadurch individueller wahrgenommen.

Zu Beginn der Veranstaltung sollten die **Ziele und Methoden mit den Teilnehmenden diskutiert** werden, damit der Lernprozess gemeinsam starten kann.

Das Feedback kann dann **abschließender Programmpunkt jeder der Präsenzphasen** sein. Es wird von Ihnen als Dozent_in selbst durchgeführt und ausgewertet, ggf. in Kooperation mit den Mitarbei-

ter_innen der Fort- und Weiterbildungseinrichtung. Dabei kann immer wieder Bezug auf die eingangs beschlossenen Ziele genommen werden. So bleibt für alle Beteiligten die Orientierung und weitere Planung transparent.

Konkrete Methoden sind vielfältig und lassen sich nach Anlass, Zielstellung und Zielgruppe weiter differenzieren. Didaktische Methoden zur aktiven Einbindung von Teilnehmenden, darunter auch viele Feedback-Methoden, hat z.B. Weidenmann (2008) gesammelt.

8.2. Fragebogen

Für die oben genannten Ebenen 2. und 3. (Einschätzungen zu Lernort, Rahmenbedingungen und Konzeption, Zeitmanagement und Erleben der Veranstaltung; Kompetenzeinschätzung durch die Teilnehmer_innen als Vorher-Nachher-Erhebung) kommen Fragebögen zum Einsatz, die mit den Teilnehmenden in einem Pre-Post-Design eingesetzt werden. Zwei verschiedene teil-standardisierte Fragebögen werden eingesetzt, um Informationen über die Gruppe der Teilnehmenden, ihre Wünsche, Fragen, Einstellungen zum Inhalt und ihre Arbeitsbedingungen zu erfassen, sowie ihre Einschätzung zum erlebten Zertifikatskurs, zu den eigenen Kompetenzen und ihrem Interesse an den angebotenen Themen. Sie sind speziell konzipiert worden, um eine eher hochschulferne Zielgruppe zu befragen und sowohl optisch als auch sprachlich nach Anregungen der Total Design bzw. Tailored Design Method (Dillman 2000) gestaltet. Diese eignet sich, um die Zugänglichkeit und die Teilnahmebereitschaft bzw. den Rücklauf zu erhöhen, sowie Fehlern in den Antworten vorzubeugen. Konkret bedeutet dies unter anderem, ein möglichst ansprechendes, angenehmes, übersichtliches Format und Design zu wählen (und sich damit von den häufig gesehenen grauen, überfüllt und anstrengend wirkenden Fragebögen abzusetzen). Sprachlich möglichst einfach und alltagsnah gehaltene Fragen gewährleisten, dass diese besser verstanden werden und die Antworten daher eher der tatsächlichen Position der befragten Personen entsprechen. Zur Formulierung der Fragen haben wir uns u.a. an den Hinweisen von Porst (2011) orientiert, die besserem Verständnis dienen und Fehlern beim Ausfüllen vorbeugen sollen.

Als Annäherung an eine Messung der Kompetenzentwicklung schätzen die Teilnehmenden ihre alltäglich genutzten Kompetenzen und ihr Interesse zu den einzelnen inhaltlichen Bereichen des Zertifikatskurses als abhängige Variablen ein. Diese Einschätzungen werden einmal zu Beginn und einmal zum Ende der Veranstaltung vorgenommen. Ein Ansteigen der Werte in der Einschätzung zu den genutzten Kompetenzen ist dabei ein Indikator, ob die Teilnehmer_innen selbst einen Lernerfolg beobachten. Die Einschätzung des Interesses zielt eher auf die Ebene der personalen Kompetenzen, die sich wiederum positiv auf den nachhaltigen Nutzen und die Umsetzung des Fachwissens auswirkt. Mit dem Begriff *Interesse* haben wir einen Indikator für die emotionale Bezugnahme der Fachkraft zum Thema umschrieben, die eine Voraussetzung dafür ist, dass Wissen aufgenommen und verankert werden kann (vgl. Roth 2009).

Als unabhängige Variablen werden eine Vielzahl von Bedingungen des Zertifikatskurses, der Teilnehmenden selbst und ihrer Arbeitsumstände erhoben. Hier unterscheiden sich der Pre- und der Post-Fragebogen. Während zum ersten Befragungszeitpunkt allgemeine Haltungen sowie persönliche Merkmale (wie Bildungs- und Berufserfahrung und Arbeitsbedingungen) erhoben werden, bei denen wir davon ausgehen, dass sie zeitlich recht stabil sind und sich nicht durch den Zertifikatskurs ändern, werden zum zweiten Befragungszeitpunkt Bewertungen zu verschiedenen Aspekten des konkret durchgeführten Zertifikatskurses erfasst. Bei einer größeren Gruppe von Teilnehmenden ist es daher möglich, die verschiedenen Dimensionen in Beziehung zu setzen und beispielsweise die Entwicklung von Interesse und Wissen mit der Einschätzung von Rahmenbedingungen des Fortbildungskurses oder auch der Berufserfahrung der Teilnehmenden zu korrelieren.

Dadurch können Rückschlüsse gezogen werden, welche der unabhängigen Variablen einen Zusammenhang mit dem Erfolg des Angebots zeigen oder welche Gruppen besonders stark oder besonders wenig davon profitieren. Langfristig kann außerdem beobachtet werden, wie sich die Einschätzungen der Weiterbildungsangebote der Hochschule im Zeitverlauf entwickeln bzw. wie sich die Korrelationen zu den unabhängigen Variablen verändern.

Neben den standardisierten Fragen hat der zweite Fragebogen Anteile, in denen die Proband_innen freie Nennungen oder kurze Texte verfassen können. Sie sind angesiedelt im Bereich Lernergebnisse, auf den in zwei verschiedenen Fragen, *persönliche Lernergebnisse* und *Brief an die Nachfolger_innen*, Bezug genommen wird. Die freien Nennungen müssen dabei qualitativ ausgewertet werden. Es handelt sich um Classroom Assessment Techniques (CAT) (vgl. Walzik 2012), Diese eignen sich als Form der kurzen Rückmeldung zum Lernerfolg und können so zur Verbesserung der Lehre hinsichtlich der Bedürfnisse der Lernenden beitragen (vgl. 5.7). Die persönlichen Lernergebnisse geben mit vergleichsweise wenig Aufwand einen Überblick über Lernergebnisse und kritische Themen, sowie über Methodenkompetenzen der Teilnehmenden. Mit dem Brief an die Nachfolger_innen bekommen die Veranstaltenden eine kaum vorstrukturierte Einschätzung des Zertifikatskurses durch die Teilnehmenden, in der auch wichtige Punkte und Themen aufgegriffen werden können, die im standardisierten Teil der Fragebögen nicht vorkommen.

Ein dritter Befragungszeitpunkt liegt ca. 6 Monate nach Abschluss der Veranstaltung. Hier werden die o.a. Kompetenzeinschätzungen erneut vorgenommen, mit dem Ziel zu erheben, welche der Kompetenzen durch die Teilnehmenden selbstständig und nachhaltig weiterentwickelt wurden.

8.3. Kompetenzmessung im Rahmen der Prüfung

Wenn der Kurs entsprechend des Constructive Alignment konzipiert wurde, misst die Prüfung, inwiefern die Lernergebnisse erreicht worden sind und ist damit eine Kompetenzmessung.

Insofern können auch die Prüfungsergebnisse als Teil der Evaluation gesehen werden. Für ein Monitoring empfiehlt es sich, die Ergebnisse nach Kompetenzdimensionen aufzuschlüsseln. Dadurch erhalten Sie als Lehrende Rückmeldung, inwiefern welche der gesteckten Ziele erreicht worden sind und können Ihre Lernangebote entsprechend anpassen.

Die Prüfungsergebnisse werden von den Mitarbeiter_innen der zentralen Fort- und Weiterbildungseinrichtung dokumentiert und können so über den Verlauf der Zeit ausgewertet werden. Sie können auch in Zusammenhang mit den anderen Teilen der Evaluation gesetzt werden, um wechselseitige Effekte festzustellen.

8.4. Bedarfserhebung mit der Dilemma-Situationsanalyse

Bei Kursangeboten, die neu entwickelt werden, oder speziell auf eine bestimmte Gruppe zugeschnitten werden sollen, bietet sich eine ausführliche Bedarfsanalyse an, um ein passendes und qualitativ hochwertiges Angebot machen zu können.

Das Kompetenzmessungsverfahren in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann u.a. (2014) wird als Bedarfsanalyse eingesetzt, um ein Kompetenzprofil der Gruppe inklusive relevanter Themen zu erstellen.

Bei der Dilemma-Situations-Analyse werden einzelne Teilnehmende in Interviews oder schriftlich gebeten eine als herausfordernd erlebte Situation zunächst zu erzählen und anhand von vorgegebenen Fragen zu reflektieren. Der inhaltliche Fokus stimmt dabei mit dem Thema der Weiterbildung überein – die Lernenden

berichten über Situationen, in denen sie mit den Weiterbildungsinhalten in Berührung kamen. Damit bieten sich viele Lernanlässe, an denen Sie als Lehrende anknüpfen können.

Der Befragungszeitpunkt liegt **vor** dem Start des Kurses. Das so entstandene Datenmaterial kann dann vom Team der zentralen Fort- und Weiterbildungseinrichtung mit einem Kompetenzraster eingeschätzt werden, so dass sich ein Kompetenzprofil für die einzelnen Befragten und die Gruppe ergibt. Auf diese Weise können bei ausreichender Stichprobengröße die zunächst qualitativ erhobenen und ausgewerteten Daten zusätzlich quantitativ genutzt werden. Die Methode eignet sich dadurch zu einem Vorher-Nachher-Vergleich des Kompetenzniveaus, ist aber im regelmäßigen Einsatz sehr aufwändig.

Gemessen werden mit der Dilemma-Situations-Analyse reflexive Kompetenzen auf Performanzniveau (Bereich Selbständigkeit), es fließen dabei aber auch Hinweise auf Fachkompetenzen und soziale Kompetenzen ein.

Reflexive Kompetenzen sichern die Nachhaltigkeit des Erarbeiteten und sind nicht nur in pädagogischen, sondern auch in sozialen Handlungsfeldern und darüber hinaus zentral. Die Dilemma-Interviews geben auf vielfältige Weise Rückmeldungen über die Kompetenzen der Proband_innen:

- Sie zeigen, inwieweit die Teilnehmenden sich aktiv mit schwierigen Situationen auseinandersetzen können, die ihnen im Arbeitsalltag begegnen.
- Sie zeigen, ob und wie die Teilnehmenden neue Lösungswege erarbeiten und dabei auf verschiedene Ressourcen (eigenes Fach- und Erfahrungswissen, Unterstützung anderer, Ausstattung und Materialien, ...) zurückgreifen bzw. auf diese aufmerksam werden.
- Sie zeigen, inwiefern die Teilnehmenden ihre Schlüsse und Erfahrungen auf vergleichbare Situationen übertragen können oder diese für die weitere Entwicklung ihrer Kompetenzen nutzen.
- Die intensive Auseinandersetzung mit der Situation im Interview unterstützt die Verankerung des praxisrelevanten Wissens und trägt damit auch zur Nachhaltigkeit der Weiterbildung bei.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation mit Fragebogen und Dilemma-Interviews werden vom Team der zentralen Fort- und Weiterbildungseinrichtung ausgewertet, aufbereitet und Ihnen als Lehrenden zeitnah zur Verfügung gestellt und gemeinsam besprochen. Die Ergebnisse haben so einen Einfluss auf die Konzeption und den Verlauf der Veranstaltung. Die weiteren Ergebnisse können Sie für die erneute Durchführung, die weitere Planung, oder die Konzeption von neuen Angeboten nutzen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Jutta Kammerer (2015): *Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik - Anforderungen an Lehrende*. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Inge (Hrsg.) (2015): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 108-119.
- Arnold, Margret (2009). Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. S. 182–195 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Inge (Hrsg.) (2015): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf; Erpenbeck, John (2015): *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, Britta; May, Dominik (2013): *Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften*. In: *Journal hochschuldidaktik* (2013), Nr. 1-2, S. 23-27. URL:http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2013_1-2/journal_HD_1-2_2013_artikel_baumert_may.pdf. Zugriff am 14.12.2015.
- Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Biggs, John; Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. 2007.
- Biggs, John (o.J.): Constructive Alignment. URL: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>. Zugriff am 16.12.2015.
- Brand, Matthias; J. Markowitsch, Hans J. (2006): *Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts*. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim; Basel: Beltz. S. 60-76.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (2013): *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten*. URL:http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf. Zugriff am 16.09.2015.
- Carstensen, Doris; Hofmann, Stefanie (2008): *Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte*. In: Benz, Winfried (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart: Raabe, 2008. C 1.1.
- Dillman, Don A. (2000): *Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method*. 2. Aufl. New York: Wiley; John Wiley & Sons.

- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2015): *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fröhlich-Gildhoff; Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Gnahs, Dieter (2007): *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hanft, Anke (2013): *Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Karin (Hrsg.) (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 13-29.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Karin (Hrsg.) (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hermann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, Nicole; Nuissl, Ekkehard (2015): *Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen*. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2015): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 100-107.
- Horstkemper, Marianne (2014): *Lernarrangements. Rahmen für Herausforderung und Unterstützung*. In: Pädagogik (2014), Nr. 10'14. S. 6-11. URL:<http://www.redaktion-paedagogik.de/2014/10/lernarrangements-gestalten>. Zugriff am 11.12.2015.
- Hüther, Gerald (2006): *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns*. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim; Basel: Beltz. S. 41-48.
- Kahl, Cara H.; Knutzen, Sönke (2017): *Kompetenzorientiert prüfen durch partizipative Formate*. In: Cendon, Eva, Donner, Noemi; Elsholz, Uwe et al. (Hrsg.): *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. S. 70-78.
- Müller, Kurt (2015): *Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens - Das Bildungskonzept "Fallarbeit" im ermöglichungsdidaktischen Diskurs*. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2015): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 120-141.
- Porst, Rolf (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*, 1983. Bd. 2.: *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Roth, Gerhard (2006): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim; Basel: Beltz. S. 49-59.
- Roth, Gerhard (2009): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2009): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim; Basel: Beltz. S. 58-68.
- Schüßler, Ingeborg (2015): *Ermöglichungsdidaktik - eine didaktische Theorie?* In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2015): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 76-97.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Vonken, Matthias (2011): *Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff*. In: Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung..* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. S.21-32.
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.
- Weidenmann, Bernd (2008): *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare*. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2002): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränd. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.